Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0870288
Centre d'intérêt: 751

Loranger, Lisette.

Démarche d'apprentissage en didactique du français au primaire / par Lisette Loranger. -- [Trois-Rivières?] : L. Loranger, 1984.
233 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [224]-233.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Français (Langue) * Méthode d'apprentissage * Didactique * Pédagogie ouverte * Habileté de communication * Primaire (Ordre d'enseignement)

La recherche a pour but de dégager les étapes fondamentales de l'apprentissage en pédagogie ouverte et d'en donner une illustration détaillée dans le domaine de l'enseignement de la langue. L'auteure s'arrête plus particulièrement à définir ce qu'est un apprentissage significatif et à bien identifier les étapes que l'enseignant doit respecter pour rendre significatif un apprentissage et pour en faciliter l'intégration. Ces étapes sont les suivantes: mise en situation, inventaire des ressources, formulation d'objectifs langagiers, aménagement de l'environnement, développement du thème, objectivation et évaluation. Chacune de ces étapes a été vécue dans trois classes du primaire pendant quatre semaines. La recherche a permis de constater concrètement l'importance d'avoir une salle de classe aménagée selon les besoins des élèves. Elle a permis également d'observer que plus l'élève participait à l'élaboration des moyens ou aux décisions, plus il atteignait facilement les objectifs. Le rôle de l'enseignant est d'habiliter les élèves à utiliser adéquatement les ressources pertinentes pour résoudre les difficultés qu'il rencontre.

Type de document: r

EDUQ 8870288

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: LISETTE LORANGER

Diplôme postulé: MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Nom du directeur de recherche: ROBERT SARRASIN

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: DEMARCHE D'APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE DU FRANCAIS AU PRIMAIRE

EDUQ 8870286

Résumé:*

Notre recherche a pour but de dégager les étapes fondamentales de l'apprentissage en pédagogie ouverte et d'en donner une illustration détaillée dans le domaine de l'enseignement de la langue. Partant du modèle de fonctionnement suggéré par Angers et Bouchard (1981) dans le livre l'Activité éducative, nous en avons précisé les fondements théoriques et nous y avons ajouté des éléments en didactique du français. Nous avons d'abord explicité la notion d'apprentissage dans une pédagogie ouverte et ensuite, en guise d'illustration, nous avons décrit diverses activités en communication orale, à l'écrit et en lecture. Dans ces descriptions, un certain nombre d'interventions verbales de l'enseignant et des élèves ont été relevées. Ceci a permis d'aborder la problématique du type de questionnement utilisé par le maître à telle ou telle étape du déroulement de la situation d'apprentissage. Nous nous sommes intéressée plus particulièrement à définir ce qu'est un apprentissage significatif et à bien identifier les étapes que le maître doit respecter pour rendre d'abord significatif un apprentissage et ensuite pour en faciliter l'intégration. Voici les étapes que nous préconisons: mise en situation, inventaire des ressources, formulation d'objectifs langagiers, aménagement de l'environnement, développement du thème, objectivation et évaluation.

Le chercheur a fait vivre chacune de ces étapes dans trois classes du primaire; une classe de troisième année, une de quatrième et une de sixième. En troisième année, les informations ont été recueillies dans un journal et en quatrième et sixième années, sur vidéo noir et blanc. Chaque classe a vécu les mêmes étapes; la seule différence concerne les sujets sur lesquels les élèves ont travaillé dans chacune de ces classes. Il a fallu quatre semaines dans chaque classe pour faire vivre la démarche intégralement.

Ensuite nous avons décrit les stratégies utilisées par le chercheur pour chacune des étapes. Ces stratégies consistent essentiellement en une application systématique du processus de résolution de problème. Elles ont comme but

"d'apprendre à apprendre" c'est-à-dire apprendre à l'écolier à résoudre par lui-même les problèmes qu'il rencontre, en mettant à sa disposition tous les outils nécessaires pour le faire. Notre recherche nous a permis de constater concrètement l'importance d'avoir une salle de classe aménagée selon les besoins des élèves. Nous avons observé également que plus l'élève participait à l'élaboration des moyens ou aux décisions, plus il atteignait facilement les objectifs. Nous avons montré que le rôle de l'enseignant est d'habiliter les élèves à utiliser adéquatement les ressources pertinentes pour résoudre les difficultés qu'il rencontre.

Nous croyons être en mesure d'affirmer qu'un tel type de démarche aide l'élève à développer sa compétence langagière, c'est-à-dire à dépasser rapidement le seuil de la simple acquisition de connaissances et d'habiletés pour en arriver à une maîtrise de ce qui est appris.

Il s'agit d'une approche qui permet d'intégrer facilement des éléments d'apprentissage en français, en sciences humaines et en arts plastiques et dans laquelle la communication orale, l'écriture et la lecture trouvent place dans toute activité; une approche où la pensée, le jugement et le raisonnement de l'enfant sont continuellement sollicités. C'est sans doute ce qui explique que l'élève demeure très motivé tout au long du processus.

Signature du candidat
Date:

Signature du directeur de recherche
Date: 19 octobre 1984

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

DEMARCHE D'APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE

par

LISETTE LORANGER

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

Présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

20 octobre 1984

REMERCIEMENTS

Je remercie d'une façon spéciale mon directeur Robert Sarrasin pour la disponibilité qu'il m'a accordée tout au long de la rédaction de mon mémoire. Il m'a soutenue et encouragée dans ma recherche tout en m'apportant les ressources nécessaires pour réussir. Grâce à sa compétence pédagogique et linguistique, j'ai pu approfondir certains concepts en didactique du français, par exemple, l'objectivation.

Je remercie aussi les deux enseignants Lise Boisvert et Maurice Toupin qui ont accepté que la démarche exposée dans ce travail soit expérimentée dans leur classe.

Je voudrais remercier enfin tous les professeurs de la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui m'ont préparée, par les cours qu'ils m'ont donnés, à la rédaction de ma recherche, en particulier messieurs Marcel Beaumont, Roger Desmet et J.P. Lainesse.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION..... vi

CHAPITRE I: Problématique..... 7

1.1 Les objectifs de la recherche..... 11
1.2 La notion d'apprentissage significatif..... 12
1.2.1 Le rôle de l'enseignant et de l'école..... 15
1.2.2 L'impact de l'autorité sur l'apprentissage..... 16
1.2.3 La démarche pédagogique..... 17

CHAPITRE II: Cadre théorique..... 28

2.1 L'apprentissage en pédagogie ouverte..... 28
2.1.1 La pensée..... 29
2.1.2 L'apprentissage significatif et intégré..... 31
2.1.3 La motivation..... 35
2.1.4 L'affectivité..... 38
2.1.5 L'interaction avec l'environnement..... 38
2.1.6 L'autonomie et la liberté..... 41
2.1.7 Les facteurs secondaires..... 41
2.2 Les étapes d'une démarche d'apprentissage en pédagogie ouverte..... 49
2.2.1 La mise en situation..... 49
2.2.2 La classification..... 53
2.2.3 L'inventaire des ressources..... 54
2.2.4 Le choix du sujet..... 55
2.2.5 La formulation des objectifs langagiers..... 56
2.2.6 Le développement du thème..... 57
2.2.7 Le choix des moyens..... 58
2.2.8 L'aménagement de l'environnement..... 60
2.2.9 La formation des équipes..... 62
2.2.10 La planification du travail..... 62
2.2.11 Le choix du travail à présenter..... 63
2.2.12 L'objectivation..... 64
2.2.13 La présentation des résultats de l'expérimentation..... 65
2.2.14 La présentation du travail collectif..... 66
2.2.15 L'évaluation des travaux personnels..... 66
2.3 L'hypothèse de recherche..... 67

CHAPITRE III: Méthodologie..... 69

3.1 L'échantillon..... 69
3.2 Les instruments..... 69
3.3 La procédure..... 69
3.3.1 Le choix d'un centre d'intérêt commun..... 74
3.3.2 La formulation d'objectifs en communication langagière..... 75
3.3.3 Le développement du projet..... 76

3.3.4 L'objectivation et l'évaluation..... 80

CHAPITRE IV: Description des situations d'apprentissage..... 81

4.1 L'aménagement de la salle de classe..... 81
4.1.1 Les règlements dans la salle de classe..... 81
4.1.2 Les responsabilités dans la classe..... 87
4.1.3 La disposition des pupitres dans la classe..... 91
4.1.4 La conclusion de la première étape..... 94
4.2 L'identification d'un champ d'intérêt spécifique au groupe d'âge..... 96
4.2.1 La cueillette des intérêts du groupe d'élèves.. 96
4.2.2 La classification des idées..... 108
4.2.3 L'inventaire des ressources..... 111
4.2.4 Le choix du sujet de travail..... 114
4.2.5 La conclusion de la deuxième étape..... 120
4.3 Les objectifs..... 121
4.3.1 La formulation d'objectifs langagiers..... 121
4.3.2 La conclusion de la troisième étape..... 126
4.4 Le développement du thème..... 129
4.4.1 La communication orale..... 129
A) La recherche en bibliothèque..... 129
B) Les situations naturelles de communication. 136
1. Les événements de la veille..... 136
2. Le théâtre de marionnettes..... 139
3. La collection de batraciens..... 142
C) La conclusion des stratégies à l'oral..... 146
4.4.2 La lecture..... 148
A) Le coin de lecture..... 148
B) Les situations naturelles de communication. 152
1. Les nouvelles d'actualité..... 152
2. Les textes de différentes revues..... 155
C) La conclusion des stratégies en lecture.... 161
4.4.3 La communication écrite..... 165
A) Les stratégies d'apprentissage..... 172
1. Aide-mémoire..... 172
2. Conjugaison..... 175
3. Grammaire..... 177
4. Je bâtis mon dictionnaire..... 181
B) Les conclusions des stratégies à l'écrit... 184
4.5 L'objectivation et l'évaluation..... 187
4.5.1 L'objectivation..... 187
4.5.2 L'évaluation formative..... 204
4.5.3 L'évaluation sommative..... 209
4.5.4 La conclusion de la cinquième étape..... 215

CHAPITRE V: Synthèse et conclusion..... 217

5.1 Quelle démarche permet à l'élève d'apprendre à apprendre..... 219
5.2 Conclusion générale..... 222

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE..... 224

LISTE DES TABLEAUX

I	Les composantes de l'apprentissage selon divers auteurs.....	46
II	Habiliter des élèves à découvrir l'intention dans un texte...	57
III	Kiosques.....	61
IV	Règlements dans la classe.....	83
V	Responsabilités.....	89
VI	Disposition des bureaux.....	93
VII	Liste des sujets soumis par les élèves de troisième année....	97
VIII	Première classification.....	109
IX	Regroupement des idées.....	110
X	Thèmes que les élèves préfèrent.....	116
XI	Liste des sujets retenus par les enfants de troisième année..	117
XII	Personnages sur lesquels les élèves de quatrième année ont décidé d'effectuer leur recherche.....	118
XIII	Objectifs.....	122
XIV	Objectifs formulés par les élèves de quatrième année.....	124
XV	Modèle de grille d'évaluation (oral).....	211
XVI	Modèle de grille d'évaluation (écrit).....	212
XVII	Modèle de grille d'évaluation (lecture).....	213

INTRODUCTION

L'enseignement du français pose plusieurs problèmes aux enseignants du primaire. Beaucoup se demandent quelles stratégies utiliser et par quelle démarche ils pourraient réellement aider l'élève à maîtriser sa langue maternelle.

Dans notre recherche, nous avons voulu dégager et illustrer les étapes essentielles à l'apprentissage de la langue en contexte scolaire. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée du modèle d'Angers et Bouchard (1981), auquel nous avons ajouté plusieurs éléments concernant la didactique du français. Cette démarche a fait l'objet d'observations dans trois classes du primaire. Nous décrirons dans notre recherche les stratégies qui y furent appliquées.

Nous croyons que la compréhension des données rapportées dans ce travail peut s'avérer utile aux enseignants pour mieux comprendre le processus d'apprentissage de la langue maternelle et pour habiliter ceux-ci à acquérir une aisance et une efficacité dans l'utilisation de stratégies signifiantes en classe.

CHAPITRE I

PROBLEMATIQUE

Par quels moyens un enseignant, au primaire, peut-il susciter le désir d'apprendre chez ses élèves?

Le programme de perfectionnement des maîtres en français offre un cours intitulé Plan d'étude de classe au primaire[1] qui a pour but d'initier l'enseignant du primaire à planifier et à faire vivre en classe des situations d'apprentissage significatives en langue. Les enseignants inscrits au P.P.M.F. expérimentent actuellement la démarche proposée. En visitant ces classes nous avons constaté que la mise en situation y était faite très rapidement et que l'outil déclencheur inadéquat utilisé par plusieurs instituteurs ne permettait pas de découvrir les véritables besoins des enfants. Parfois, le maître critiquait exagérément les idées venant des enfants, ce qui créait chez eux la crainte d'émettre leur opinion, ou il posait des questions à caractère si hermétique que les réponses qu'il obtenait ne se rattachaient nullement au sujet traité.

Dans plusieurs classes, il n'y a pas de mise en situation; c'est l'enseignant seul qui choisit le thème sur lequel les élèves

---

(1) L. Loranger, Plan d'étude de classe, P.M.F.-1003, P.P.M.F, U.Q.T.R.

devront travailler pendant leur recherche. Etant donné que ces derniers n'ont pas voix au chapitre, le thème ne s'en trouve exploité que de façon superficielle. Dans d'autres cas, les enfants peuvent indiquer les objectifs en langue qu'ils désirent poursuivre pendant leur recherche. Par contre, lorsque cela se fait, nous remarquons que l'enseignant attache beaucoup trop d'importance aux règles de grammaire et à l'accord des verbes, ceci au détriment des objectifs visant l'amélioration des habiletés langagières. En outre, nous observons que les enseignants demandent rarement aux élèves de formuler des objectifs qui pourraient les amener à identifier clairement ce qu'ils veulent apprendre au cours de leur recherche.

Parfois encore, les enfants choisissent le travail qu'ils veulent accomplir, mais les moyens mis à leur disposition sont tout à fait insuffisants. Ou encore, toute la classe rédige un journal, écrit un livre, prépare une pièce de théâtre ou joue au théâtre de marionnettes, mais nul compte n'est tenu des goûts et du potentiel de chacun. Quant aux stratégies planifiées par l'instituteur, elles sont artificielles et ne s'intègrent ni au vécu de l'enfant ni au contexte scolaire dans lequel celui-ci évolue. On prend rarement le temps d'objectiver les stratégies présentées au groupe; on n'amène pas l'enfant à prendre conscience des difficultés qu'il a rencontrées ni à découvrir ce qu'il pourrait améliorer. A la fin de la recherche, la présentation des travaux des enfants prend, dans certaines classes, une dimension des plus spectaculaires. On ne se

soucie pas de l'objectif que l'enfant s'était fixé au début de sa recherche. Souvent, les enfants ne font que lire leurs travaux à haute voix. Une fois que l'enfant a terminé la présentation de son travail, on ne sait pas ce qui doit être évalué. On attache encore beaucoup d'importance à l'orthographe d'usage et on dégage très peu d'apprentissages langagiers, à savoir, si le message est clair, si l'élève est en mesure de déceler des informations dans un texte ou même s'il comprend le sens de ce texte.

Nous croyons que tous ces problèmes proviennent du fait que l'instituteur ignore en quoi consiste une démarche d'apprentissage significatif et comment elle peut s'appliquer. A leur décharge, cependant, il faut dire que peu d'ouvrages traitent des situations d'apprentissage significatives en classe, et que ceux qui existent manquent de précision quant au déroulement concret de ces situations dans une classe de niveau primaire.

Au cours de nos recherches, nous avons constaté que peu d'auteurs, jusqu'ici, s'étaient vraiment attachés à décrire des situations d'apprentissage significatives en communication langagière, chez les enfants du primaire. Claude Paquette, André Paré, Pierre Angers et Colette Bouchard décrivent le déroulement de certaines situations de communication en classe. Mais celles-ci ne sont présentées que sous forme d'activités dirigées et leurs présupposés théoriques ne sont pas explicités.

Angers et Bouchard, dans leur livre L'activité éducative, (1981), présentent dix étapes à suivre pour l'élaboration d'un projet thématique en classe. Pour sa part, dans Vers une pratique de la pédagogie ouverte, (1976), Paquette illustre l'aménagement de l'environnement, la construction de pistes ouvertes et propose des questions auxquelles l'instituteur peut recourir dans l'élaboration d'une démarche significative. Par ailleurs, dans Créativité et pédagogie ouverte, vol. II, (1977), Paré traite de la formulation des objectifs, du matériel didactique à utiliser ainsi que de l'organisation d'un centre de ressources et d'évaluation des apprentissages. Ces études contiennent très peu d'observations en classe sur le déroulement pratique des situations d'apprentissage langagier. Peu d'auteurs reproduisent les formulations verbales des instituteurs et des élèves, à telle ou telle étape de l'élaboration de la démarche; et dans les articles de revues ou dans les volumes que nous avons consultés, nous n'avons trouvé qu'un petit nombre d'illustrations de travaux d'enfants. De telles illustrations sont pourtant nécessaires pour l'analyse de l'apprentissage des élèves pendant le cours de leur recherche.

Le ministère de l'Education, dans son programme de français au primaire (1979), ne fait pas davantage mention de démarches dans les activités qu'il propose. A juste titre, les enseignants réclament des descriptions pratiques et détaillées de situations de communication, à l'oral, à l'écrit et en lecture, qui puissent leur permettre d'appliquer convenablement le programme de français du primaire. Les guides pédagogiques du ministère tentent de pallier

un peu à cette lacune, mais il y a place assurément pour d'autres contributions.

1.1 Les objectifs de la recherche

Nous tenterons donc dans notre recherche de clarifier la notion d'apprentissage, d'abord en définissant le mieux possible ce qui peut être une situation d'apprentissage dans une pédagogie ouverte, ensuite en décrivant, à partir de nos observations en classe, le déroulement de certaines activités en communication orale, à l'écrit et en lecture, en guise d'illustration.

Mais nous voulons dépasser la simple description des situations d'apprentissage et de l'environnement en y ajoutant, occasionnellement, des interventions de l'enseignant et des élèves. Ceci dans le but d'apporter des informations sur le type de questionnement utilisé en classe à telle ou telle étape du déroulement de la situation d'apprentissage. Nous nous proposons aussi de transcrire des travaux d'enfants, afin que l'examen de ce matériel aide l'enseignant à se faire une idée du contenu et des objectifs en langue qu'il peut viser dans une situation d'apprentissage. Enfin, nous tâcherons de mettre en lumière certains apprentissages en langue résultant de situations que les enfants auront vécues. Ce sont là des informations qui pourront être utiles aux instituteurs quand viendra le moment de faire vivre des situations d'apprentissage significatives avec un groupe d'élèves.

Nous décrirons chacune des situations: premièrement la mise en situation, qui permet de connaître les intérêts de l'élève; ensuite, la phase de la formulation d'objectifs langagiers qui amène celui-ci à identifier ce qu'il veut apprendre et les stratégies d'apprentissage utilisées pour l'aider à atteindre l'objectif qu'il s'est lui-même fixé. Nous décrirons aussi l'objectivation venant de l'enseignant, lorsqu'elle servira à clarifier les ambiguïtés qui peuvent se présenter durant l'accomplissement de la tâche; de la présentation des travaux, afin d'amener l'élève à orienter son apprentissage vers une finalité concrète qui est celle de donner à son travail une forme plus achevée. Pour définir la notion d'apprentissage en pédagogie ouverte, nous nous inspirerons des études de Reboul, Paré, Paquette, Angers et Bouchard et nous axerons ensuite nos propos sur le concept d'apprentissage significatif.

1.2 La notion d'apprentissage significatif

Les pédagogues qui se sont intéressés à la pédagogie ouverte définissent l'apprentissage comme une acquisition d'informations en vue de comprendre quelque chose. Cet apprentissage peut n'être qu'un savoir, si l'élève en demeure au stade de l'information; par contre, si nous donnons à celui-ci l'occasion de participer activement, de faire des manipulations et des inductions, il peut acquérir aussi des habiletés. L'élève qui a réalisé un véritable apprentissage est en mesure de réutiliser ce qu'il a appris dans toute circonstance où cela est requis. Son apprentissage est intégré puisqu'il n'a plus besoin de retourner à un stade antérieur d'hésitation et de tâtonnement.

Pour faire émerger un tel type d'apprentissage, le maître doit planifier des situations qui permettent à l'étudiant de démontrer ce qu'il sait et ce qu'il sait faire. Ainsi, on pourra demander à l'enfant de critiquer un texte, de discuter d'une émission de télévision, de donner ses impressions sur un sujet d'actualité. Mais toujours en ayant comme point de départ une question de l'élève ou une préoccupation commune au groupe-classe.

Pour Bégin et Paquette (1979), "l'apprentissage est un processus d'appropriation de la connaissance par l'apprenant", (p. 26). D'après eux, il y a apprentissage lorsque le savoir est assimilé, autrement dit, lorsque l'habitude est acquise. Cette intériorisation du savoir devient alors une compétence qui se traduit par la capacité, selon le cas, de faire usage de son savoir chaque fois que les circonstances le requièrent, d'en reproduire la démarche à volonté ou d'en fournir un exposé explicatif. La compétence n'est donc pas un dépôt d'informations passif et immuable, mais la maîtrise dynamique d'un savoir. Dynamique, car ce savoir peut être appliqué à des situations nouvelles; et du fait qu'il peut être transformé, il est modifiable par l'expérience comme le dit si bien Reboul, «apprendre (...) c'est désapprendre» (Qu'est-ce qu'apprendre?, p. 200). En un mot, ce n'est pas tant le fait d'emmagasiner de l'information comme la capacité de structurer cette information de façon efficace qui définit le véritable apprentissage.

L'école que la plupart d'entre nous ont connue se contentait de transmettre une masse d'informations qui, par ailleurs, ne se rattachaient à aucun contexte significatif. Le rythme, les désirs,

les besoins et la façon d'apprendre de chacun n'y étaient pas pris en considération. Cet aspect primordial de l'enseignement qui consiste à "apprendre à l'individu à apprendre", (Reboul, 1980, p. 57), était, le plus souvent, ignoré. La compétence, nous l'avons acquise au cours de la vie avec l'expérience, non à l'école.

Or, nous savons que la vie nous convie à une auto-éducation permanente, où l'apprentissage n'est jamais terminé, jamais définitif. Comment, alors, accorder notre conception de l'apprentissage à cette vision dynamique du savoir? Comment, dès le primaire, l'enseignant peut-il apprendre à l'élève à apprendre; comment peut-il susciter chez lui le désir et le plaisir d'apprendre? En acceptant que l'enfant devienne responsable de son apprentissage et de l'exercice de son savoir-faire. Cela n'est possible que si l'enfant prend conscience de ses besoins et s'applique à découvrir, lui-même, les causes de ses erreurs et les moyens de corriger ses lacunes.

C'est donc en partant des intérêts de chacun des élèves et en exploitant leur vécu que l'instituteur du primaire pourra créer des situations langagières qui soient significatives pour sa classe. Ces situations, faisant appel aux entrevues, aux enquêtes, aux visites, aux exposés, etc., favoriseront la communication des élèves entre eux, en même temps qu'elles permettront l'intégration de l'oral, de l'écriture, de la lecture et de la littérature. Pour que l'enfant "apprenne à apprendre", les trois aspects suivants sont à considérer:

1.2.1 le rôle de l'enseignant et de l'école

1.2.2 l'impact de l'autorité sur l'apprentissage

1.2.3 la démarche pédagogique

1.2.1 Le rôle de l'enseignant et de l'école

Le rôle des enseignants consiste avant tout à apprendre à l'élève à chercher, à recueillir des informations, à classer et à en dégager les idées principales.

Malheureusement, chez plusieurs enseignants, la curiosité intellectuelle pour bien jouer ce rôle n'existe pas et, trop souvent, ils se limitent à suivre une méthode. Il est à espérer que les nouveaux programmes de français, de sciences et de mathématiques inciteront le maître à mieux connaître la matière qu'il a à transmettre, à l'adapter aux capacités intellectuelles de son groupe d'élèves et à chercher les moyens de la leur diffuser progressivement, tout en permettant à chacun d'assimiler à son rythme.

L'apport du maître à l'apprentissage de l'enfant réside également dans la nature du feed-back qu'il apporte et dans la variété du type de questions qu'il pose: questions à réponses imposées, questions à développement, questions à réponses personnalisées. Le maître doit encore soutenir l'élève dans ses interactions avec la classe, l'aider à bien faire comprendre son message aux amis et à répondre adéquatement aux interrogations de ceux-ci.

Il n'y a pas que l'enseignant qui soit responsable de la création d'un milieu favorable à l'apprentissage, il y a aussi l'école. Pour que l'environnement de la classe reflète leur personnalité, les élèves devraient pouvoir en faire eux-mêmes la décoration. Selon Desjarlais (1977), "la plupart des salles de classe sont des endroits tristes et sinistres où sont mutilés la spontanéité, la joie d'apprentissage, le plaisir de créer sa propre image de soi", (p. 5). L'école doit permettre à l'enfant de s'approprier son espace et de disposer de son temps éducatif, elle doit favoriser l'autogestion et amener l'enfant à développer une méthode personnelle de travail. L'école doit donc appartenir à l'enfant: à lui aussi il revient de l'organiser selon ses attentes.

1.2.2 L'impact de l'autorité sur l'apprentissage

Le type d'autorité imposée à l'élève peut influencer sa façon d'apprendre. Une attitude trop directive pourra lui nuire, en provoquant des blocages dans son apprentissage. Il pourra même en arriver à détester l'école, puisqu'il n'y verra aucune façon de satisfaire ses aspirations. Le pouvoir exercé par l'autorité peut perturber le processus d'apprentissage et provoquer l'échec scolaire. Toute la spontanéité, l'initiative, l'ardeur d'un individu à accomplir une tâche peut être complètement annihilée sous l'effet de la peur. Denis Pelletier (1981) écrit: "Sous l'effet de la peur, l'individu perd appui, devient maladroit, incoordonné, pris de vertige et de tremblements", (p. 91).

Il serait intéressant d'observer des élèves dans leur classe en l'absence de leur professeur. Plusieurs paraîtraient sans doute plus à l'aise laissés à eux-mêmes, ils communiqueraient davantage entre eux, ils s'arrêteraient au moment qu'ils jugent opportun et ils prendraient beaucoup plus de décisions quant à l'organisation de leur classe (surtout les élèves du deuxième cycle). Les expériences démontrent que la présence physique de quelqu'un qui est en autorité influe grandement sur le comportement de l'individu lors du déroulement d'une action. Par conséquent, si l'autorité du maître doit s'exercer, que ce soit au moins pour amener l'enfant à vivre des situations d'apprentissage significatives.

1.2.3 La démarche pédagogique

Pour que savoir et savoir-faire deviennent une véritable compétence, c'est-à-dire une ressource permanente pour l'individu, il faut donner à l'enfant l'occasion d'appliquer souvent ce qu'il sait, et ce, dans différentes situations. Par exemple, s'il peut par lui-même trouver les renseignements dont il a besoin pour répondre à des questions qu'il se pose sur un projet, il comprendra mieux le sens d'une démarche d'information; lorsqu'il peut discuter avec un camarade ou donner ses impressions sur un livre qu'il a lu, il trouve par là le moyen de structurer sa compréhension intuitive du sujet; lorsque, en faisant un travail, il lui est

possible de relever ses erreurs et d'y apporter les correctifs, il accroît par le fait même sa capacité à l'auto-évaluation et à l'auto-correction.

L'expérience démontre, en effet, que ce n'est pas à l'intérieur d'un programme figé que "nous apprendrons à l'enfant à apprendre". Voici ce qu'en dit Reboul (1980): "C'est à l'enseignant de programmer à l'intérieur du programme officiel son propre enseignement, de l'adapter au niveau de ses élèves et à leurs besoins", (p. 134). Il ne s'agit pas là d'un enseignement sans contenu, mais d'un enseignement dont le contenu est déterminé en fonction des besoins immédiats de l'enfant. C'est une pédagogie où ce dernier devient son propre agent d'apprentissage en ce qu'il intervient dans le choix du contenu de son travail, qu'il détermine les modalités de son fonctionnement et les ressources humaines et matérielles dont il a besoin. D'après Bégin et Paquette (1979), "en faisant des choix, les enfants développent des qualités personnelles telles: l'autonomie, la responsabilité et la capacité de choisir", (p. 29).

Selon quels principes peut-on concevoir des situations d'apprentissage pour l'enfant? L'approche globale, qui consiste à présenter une vue d'ensemble de l'activité pour ensuite l'analyser est celle qui répond le mieux aux besoins du jeune destinataire. Pour un élève (comme pour n'importe qui, d'ailleurs), n'est-il pas plus motivant d'avoir, au

départ, une vue d'ensemble de la tâche à accomplir, au lieu seulement d'un aperçu partiel? De plus, une vision globale permet de faire le lien entre la nature de l'activité et l'apprentissage à faire. Cependant, les formes d'apprentissage sont multiples. Il est donc important que la démarche pédagogique laisse place à une participation de tous les sens, où l'élève pourra entrer en relation étroite et permanente avec l'objet. Les stratégies devront alors rejoindre autant les individus à prédominance auditive que les individus à prédominance visuelle, autant les esprits intellectuels que les esprits pragmatiques. Avec les auditifs, par exemple, on mettra l'accent sur les moyens phoniques, tandis qu'avec les visuels on privilégiera tout ce qui est imprimé. Ceux qui ont besoin d'exercer davantage leur toucher apprennent plus facilement par des expériences permettant une manipulation tactile de divers matériaux. Ceux qui sont plus sensibles au mouvement assimilent mieux les connaissances quand ils peuvent les associer à des expériences où tout leur corps est mis à contribution dans l'acte d'apprentissage. Reboul (1980) écrit: "Un apprentissage est d'autant plus efficace qu'on laisse plus de place à l'activité, à la curiosité, au "remuement" des apprentis", (p. 53).

Encore faut-il que le rythme de chacun soit respecté, car l'enfant (comme n'importe qui d'autre, encore une fois) ne cherche vraiment de réponse qu'aux questions qu'il s'est lui-même posées. Autrement dit, le goût d'apprendre naît

du besoin que l'enfant ressent; tant que ce besoin n'est pas ressenti, toute tentative pour accélérer le rythme d'apprentissage risque de provoquer l'effet contraire. Si l'on ne peut imposer à l'enfant des besoins d'apprentissage qu'il n'a pas, on peut très bien, par contre, lui faire vivre des situations d'apprentissage significatives. Une situation devient significative lorsqu'elle fait appel à des éléments déjà connus de l'enfant. Le développement de la compétence prend alors appui sur l'acquis et le lien entre ce qui est déjà connu et ce qu'il y a à apprendre s'établit naturellement dans son esprit. L'apprentissage paraît encore plus significatif si l'organisation pédagogique de la classe amène l'élève à identifier ses intérêts, à planifier ses activités et à choisir lui-même sa démarche. Voilà comment il pourra "apprendre à apprendre".

Quel type d'évaluation doit prévaloir dans une pédagogie centrée sur l'apprentissage significatif et individualisé? Plusieurs auteurs proposent une auto-évaluation, basée sur la description que fait l'élève de sa façon à lui d'utiliser et d'inventer des moyens pour vaincre ses difficultés. Il s'ensuit que l'individualisation des enseignements implique une évaluation constante des besoins, des acquis, des aptitudes, des possibilités, afin que l'élève profite d'une appréciation adéquate de son travail.

Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage significative, en communication langagière plus particulièrement? C'est

celle où le maître crée chez les enfants un besoin réel de communiquer, avec ses pairs notamment. Pour ce faire, le maître fera vivre aux enfants une "mise en situation" afin qu'ils puissent exprimer leurs préférences et leurs préoccupations. Par ce moyen, on découvre assez rapidement les champs d'intérêt véritables des enfants ainsi que les thèmes de communication langagière sur lesquels ils aimeraient s'exprimer à l'oral et à l'écrit et sur lesquels ils aimeraient lire. Angers et Bouchard (1981) sont d'avis que "la mise en situation" permet aux élèves d'intuitionner ce qu'ils peuvent découvrir dans le domaine choisi et de prendre conscience de leur expérience sur le sujet", (p. 11), ce qui stimule l'intérêt de l'enfant pour sa recherche. Pour sa part, Reboul (1980) explique qu'il est important que l'enseignante s'appuie sur la demande de l'élève au lieu de lui donner des réponses à des questions qu'il ne s'est pas posées. Ce sera aussi l'occasion d'amener certains élèves à s'interroger sur des réalités qui passaient inaperçues jusqu'au jour où l'enseignante a éveillé en lui cette curiosité. La mise en situation est donc une activité collective pendant laquelle on sonde les enfants sur des besoins et des intérêts propres à leur âge.

Parfois l'enseignante pourra se servir de certains éléments matériels pour animer davantage son questionnement. Par exemple, si elle apporte en classe des fruits et des légumes, les enfants seront portés naturellement à s'interroger sur leur alimentation. Une autre fois, elle pourra

inviter les enfants à faire une classe-promenade dans les rues du quartier ou leur présenter des diapositives montrant des endroits qu'ils aimeraient visiter, afin de mieux leur faire connaître leur environnement. A partir de l'outil déclencheur utilisé, l'enseignante notera les idées des enfants sur un carton et établira une classification dans le but de diviser le thème général en sous-thèmes. Ensuite, il s'agira d'explorer la documentation disponible en fait de livres, de disques, de photos, d'illustrations, de dispositives, de films, d'articles de journaux, de personnes-ressource, etc.

Chaque élève fait une recherche de deux à trois jours sur un sous-thème qui l'intéresse particulièrement. Au fur et à mesure que les idées surgissent, il peut les ajouter sur le carton déjà commencé au moment de la mise en situation. Régulièrement, l'enseignante réunit les élèves et les encourage à dégager des possibilités nouvelles qu'ils n'auraient pas encore découvertes.

Après avoir fait l'exploration de la documentation, chacun choisit pour de bon le sous-thème sur lequel il veut travailler. Cela étant fait, l'enseignante demande aux enfants de formuler des objectifs de communication langagière. Elle commence par présenter elle-même à la classe un objectif d'apprentissage en langue, elle l'écrit sur un carton, le présente aux enfants et leur explique clairement sur quoi portera leur recherche. Elle pourra insister davantage sur les apprentissages qu'elle souhaiterait leur voir acquérir.

Différentes stratégies peuvent aider à faire ce choix. Par exemple, l'enseignante demande aux élèves ce qu'ils aimeraient apprendre en travaillant sur un sujet donné, elle écrit les réponses au tableau et leur fait choisir un objectif parmi ceux déjà énumérés. Ils l'écrivent sur un carton qu'ils collent ensuite au bas de l'objectif général de la classe. Pour ce qui est des plus jeunes, ils dessinent ce qu'ils aimeraient apprendre, et c'est l'enseignante qui écrit le mot traduisant le mieux ce que chacun veut apprendre. Les dessins aussi sont affichés au bas de l'objectif général. Ensuite, il revient à chacun d'identifier le moyen qu'il veut utiliser pour atteindre son objectif.

Quant au choix des moyens, d'autres tactiques seront utilisées. Par exemple, les élèves pourront faire des propositions s'appliquant à la communication orale, à l'écrit ou à la lecture (l'enseignante note ces propositions sur un carton et les affiche au mur de la classe). Les enfants n'ont plus qu'à se référer à cette liste pour choisir le moyen qui les aiderait le plus à atteindre leur objectif.

L'environnement sera aménagé de manière à faciliter la communication orale. Les pupitres seront placés de façon à ce que les élèves puissent se voir. On créera des ateliers autour du thème; on installera des objets sur une table; on affichera sur les murs des photos et des posters susceptibles d'éveiller la curiosité des élèves par rapport à leur recherche. Chacun optera pour une façon originale de faire

connaître son sujet de travail aux autres. Par exemple, on pourra leur suggérer de coller un médaillon devant leur pupitre afin que les autres sachent sur quoi chacun travaille, ce qui contribuera à établir la communication concernant la documentation. Ils pourront s'échanger du matériel. Ensuite, les enfants seront appelés à décider de la présentation de leur recherche. L'enseignante peut donner des suggestions pour des travaux éventuels; par exemple, monter un théâtre de marionnettes, écrire un journal, préparer une émission de télévision, etc.

Lorsque tout semble bien compris par chacun des élèves, l'enseignante prépare des stratégies d'acquisition des concepts relatifs à l'objectif général poursuivi par la classe. Par exemple, en communication écrite, elle invite les élèves à monter un tableau d'actualités. Elle leur demande de lire certains articles de journaux qui traitent d'événements qui les intéressent. Ces textes (qui devront être à leur portée) sont ensuite présentés à la classe.

Après chaque période de travail, l'enseignante objectivera le travail que les enfants ont accompli afin de résoudre à mesure les ambiguïtés ou les difficultés qui ont pu surgir durant la période de travail. L'évaluation sera centrée sur l'ensemble des travaux que les enfants ont fait durant le temps réservé à la recherche. Chaque enfant vient présenter son travail à la classe, il explique ce qu'il a découvert, ce qu'il a appris. Dans la présentation des travaux, l'en-

fant fera ressortir d'une façon plus particulière l'objectif d'apprentissage qu'il s'était fixé et celui fixé pour la classe. Pendant la présentation des travaux, il est important de donner un rôle actif à chacun des enfants. On formera des équipes de juges, des équipes de techniciens, des équipes de spectateurs, des équipes pour interroger ceux qui présentent leurs travaux; ces rôles pourront être échangés durant le cours des présentations. Il s'avère utile d'établir un calendrier de présentation pour éviter que tous les enfants présentent leurs travaux en même temps.

A la fin, l'enseignante dégagera les apprentissages en revenant sur la situation vécue et en l'analysant selon les éléments d'un schéma de communication (émetteur, récepteur, message, contexte, canal). Voici un exemple:

- Le message était-il clair?
- L'aménagement conçu pour le projet aidait-il à comprendre le contenu du message? (l'aménagement de la classe comme contexte)
- L'élève a-t-il choisi le bon moyen pour transmettre ses idées? (le moyen comme canal)

Il nous a paru important de décrire en détails le déroulement des étapes que l'on vient d'expliquer. Même si certains auteurs (déjà cités) ont déjà expliqué théoriquement chacun de ces points, il en est très peu à avoir rapporté le déroulement de situations d'apprentissage significatives en communication langagière. Ainsi, on trouve très peu de

descriptions de situations d'apprentissage préparées par l'enseignante où il soit fait mention de groupe d'âge visé et l'environnement dans lequel s'est déroulée l'activité; très peu de descriptions aussi portant sur les interventions du maître et des enfants pendant la mise en situation, sur la formulation d'objectifs, l'objectivation, la présentation des travaux et les attentes concernant les travaux d'élèves. Ce sont ces questions que nous avons voulu illustrer dans notre recherche.

Nous sommes bien consciente des limites de notre étude. Par exemple, dans notre ville, cette démarche d'apprentissage n'est appliquée de façon intégrale, à notre connaissance, dans aucune classe du primaire. Nous avons donc décidé de l'expérimenter nous-même dans trois classes. Mais comme les enfants n'étaient pas familiers avec ce genre d'approche, ce fut difficile de l'appliquer assez extensivement pour pouvoir en dégager toutes les possibilités. Il nous a fallu beaucoup de temps pour expliquer aux enfants de 3^{e}, 4^{e} et 6^{e} années ce que nous attendions d'eux. Par exemple, ils ne comprenaient pas pourquoi on leur demandait de verbaliser leurs intérêts, pourquoi on s'intéressait à leurs activités parascolaires, pourquoi ils auraient à présenter les travaux en classe. Certains enfants ont éprouvé de la difficulté à travailler sérieusement, car la démarche à suivre était trop différente du type d'enseignement auquel ils étaient habitués. Cependant, dans la classe du

chercheur, étant donné la présence constante de celle-ci avec le groupe, certains problèmes auxquels nous avions eu à faire face dans les autres classes observées ont pu être réglés.

CHAPITRE II

CADRE THEORIQUE

2.1 L'apprentissage en pédagogie ouverte

Plusieurs auteurs ont développé sur l'apprentissage des idées dont la somme offre une justification théorique convaincante des pratiques de la pédagogie ouverte. Dans ce chapitre, nous relèverons les éléments les plus importants dans une démarche d'apprentissage en pédagogie ouverte et nous mettrons ces éléments en parallèle avec les étapes du processus d'apprentissage. Un modèle d'application sera ensuite présenté. Nous pourrons ainsi voir concrètement comment un maître au primaire peut amener un élève à "apprendre à apprendre", (Reboul, 1980, p. 57).

L'apprentissage en pédagogie ouverte se caractérise par le développement de la pensée et de la créativité chez l'élève. Celui-ci est continuellement incité à s'interroger sur les réalités qui l'entourent et à émettre des hypothèses qu'il devra vérifier par la suite. Cette approche est significative pour l'élève, car c'est lui qui détermine son sujet de travail et identifie les moyens pour atteindre son but. Elle développe également le jugement et le raisonnement de l'élève, car l'écolier est appelé fréquemment à faire des évaluations critiques, à discuter avec ses camarades et à chercher la meilleure solution pour atteindre un objectif ou pour résoudre un problème.

L'activité de découverte est présente tout au cours du processus, elle fait jaillir une créativité qui donne de l'originalité à tout travail que l'élève exécute. Cette approche amène celui-ci à travailler avec ardeur à des tâches qui lui plaisent et à mettre à profit son intelligence. De cette façon l'enfant apprend plus vite et mieux, car il est continuellement sollicité à agir et à réfléchir de lui-même. Il devient maître de son apprentissage.

L'enseignant utilisera couramment le processus de résolution de problème, comme démarche d'apprentissage. D'abord l'élève identifie ce qu'il veut apprendre, il anticipe une réponse, il cherche des moyens adéquats et il induit des règles générales. Etant donné ces principes de base, nous allons expliciter les concepts qui s'y rattachent, à savoir, les notions d'apprentissage significatif et intégré, de motivation, d'affectivité, d'interaction avec l'environnement. Nous ferons aussi état de quelques autres facteurs susceptibles d'influencer le résultat d'un apprentissage.

Mais définissons d'abord le processus de la "pensée" dans sa relation avec l'apprentissage.

2.1.1 La pensée:

Morgan (1976), dans Introduction à la psychologie, (p. 175), définit la pensée comme "un lien qui s'établit entre une situation dans laquelle une personne se trouve et ce qu'on lui voit faire. La pensée est un processus interne qui présente l'expérience immédiate ou passée de la personne". Nous rete-

nons de ces définitions que la pensée fait appel à des images, à des processus, à des concepts et à des mots. Krech et col. (1979), dans l'ouvrage Psychologie, expliquent que "tout en cherchant une solution, nos perceptions réelles, les images de (...) notre mémoire, les images créées et de nombreux symboles sont combinés de différentes façons parfois même de façon inhabituelle", (p. 138). Quand un individu se met à réfléchir sur des sujets qu'on lui propose, à s'interroger, à critiquer un texte ou à dégager les conséquences d'un événement, il exerce sa pensée. Pour Piaget (1967), par contre, la pensée est une activité inconsciente de l'esprit (Psychologie de l'intelligence, p. 29). L'individu n'aurait donc aucun pouvoir direct sur les manifestations du processus.

Le maître, par son enseignement, amène-t-il l'enfant à penser? Emploie-t-il des stratégies signifiantes? Prend-il le temps de cerner un problème avec l'enfant et l'aide-t-il à chercher des solutions pertinentes? Trop souvent, c'est l'école et la famille qui décident tout pour l'enfant. Loin de lui permettre de s'interroger, de laisser mûrir ses idées et de l'encourager à faire ses propres choix ou à prendre ses propres décisions, on règle les problèmes à sa place en lui évitant d'affronter les difficultés de son âge. Au plan des moyens, le cahier d'exercice ne constitue certainement pas le meilleur outil d'apprentissage de la pensée. L'école pourrait prévoir des situations susceptibles d'éveiller l'intelligence, de piquer la curiosité et de stimuler le sens critique. Un programme éducatif qui exclut l'activité de penser peut réussir

à former des esprits soumis et conformistes, jamais des êtres créateurs.

Pour faciliter l'apprentissage, il est donc essentiel de connaître l'intérêt et les besoins des élèves ainsi que les thèmes sur lesquels ils aimeraient lire, écrire ou s'exprimer. On est alors en mesure de créer une motivation qui les incitera à recommencer les étapes du processus de résolution, s'ils n'obtiennent pas la réponse recherchée. Selon les psychologues que nous avons étudiés, l'initiative, la curiosité, la confiance, la persévérance et la créativité sont des attitudes qui peuvent être développées. Elles ne sont pas acquises une fois pour toutes dès le départ. Cette éducation s'impose, si l'on veut que l'élève en arrive à régler ses problèmes de façon efficace.

2.1.2 L'apprentissage significatif et intégré

Nous avons dit dans le chapitre précédent qu'un apprentissage devenait significatif à condition d'être relié aux besoins, aux préoccupations et au vécu de la personne. D'autres facteurs peuvent rendre l'apprentissage significatif: la capacité pour l'élève ou la possibilité qu'on lui donne de faire des liens, d'établir des relations, d'appliquer le résultat de son apprentissage dans d'autres situations.

Pour mieux comprendre l'idée de signifiance, référons-nous à la définition de Smith (1979): "C'est donner du sens", (p. 9). Pour nous permettre de clarifier cette idée prenons comme exemple l'apprentissage de la lecture. D'abord, l'enseignant présente aux élèves des lectures à leur

portée et intéressantes; ensuite il amène ceux-ci à anticiper le sens à partir des indices graphiques, sémantiques et lexicaux, syntaxiques et contextuels, pour leur faire accéder le plus rapidement possible à l'idée générale du texte. Par là, l'élève en arrive à comprendre le texte, à lui "donner du sens" justement.

Dans un enseignement traditionnel, au contraire, l'enseignant impose à l'élève un ensemble de connaissances que celui-ci emmagasine rapidement et machinalement, sans se soucier de la signification de cet apprentissage pour l'élève. Comme résultat, l'élève oublie rapidement et l'enseignant se voit dans l'obligation de recommencer constamment le processus. Dans une classe traditionnelle, les textes sont généralement imposés et les lectures souvent ennuyantes, ce qui n'arrange rien. Si l'enseignement de la lecture se fait d'une façon plus intéressante, cela aura des répercussions sur la performance en écriture. En effet, du fait que l'élève retient davantage les informations véhiculées dans les livres, il pourra les réinvestir dans ses écrits personnels. Cette meilleure assimilation donnera lieu à des productions ayant un contenu plus plus riche et plus pertinent pour le sujet traité.

Un tel type d'apprentissage est beaucoup plus exigeant, car il ne s'agit plus pour l'élève de remplir uniquement un cahier d'exercice, mais d'utiliser, par exemple, la règle de grammaire dans tous les textes qu'il aura à rédiger. Il est bien plus facile pour l'élève de remplir une page d'exercice

sur le genre en sachant qu'il n'existe que deux possibilités, soit masculin ou féminin, que d'appliquer cette règle dans différents textes où il sera en présence de difficultés inexistantes dans un cahier d'exercice. Par exemple, le nom et l'adjectif qui s'accordent ensemble ne seront pas nécessairement près l'un de l'autre comme dans le cahier d'exercice. Ceci amène l'élève à réfléchir davantage avant d'appliquer la règle. Cette démarche fait dépasser rapidement le stade du simple savoir. Elle amène l'élève à une compétence langagière et à une intégration de son apprentissage. Reboul dit bien que l'apprenant qui a acquis une compétence se reconnaît en ce qu'il fait usage des notions apprises, et ce dans toutes les circonstances où elles doivent s'appliquer. Il n'en est plus au stade d'apprentissage où il a besoin continuellement d'une béquille: grammaire, dictionnaire, carnet de verbes, tableau d'affiches, cartes, etc. Ici, la question n'est plus uniquement de donner du sens, mais d'intégrer ce qui est appris en vue d'une exploitation active et personnelle. Cette intégration se réalise lorsque les éléments que l'élève étudie ont une portée sur sa vie et que tout son être en est touché, car le problème posé déclenche aussi une réaction affective; elle devient encore plus profonde lorsque tous ses sens participent à ce nouvel apprentissage. Cette finalité de l'enseignement, "apprendre à un individu à apprendre", dépasse évidemment le seuil de l'information et de l'acquisition: il s'agit de rendre l'élève autonome et créateur.

Quel genre de démarche pourrait favoriser un apprentissage significatif et intégré? Smith (1979) énonce que "apprendre (...) c'est le processus d'élaboration et de modification de la structure cognitive quand celle-ci ne nous permet pas de donner du sens au monde", (p. 132). Cette assertion réfère à la situation habituelle où l'élève est amené à répondre à une question qui, au départ, ne signifie rien pour lui, à moins que ce ne soit la réponse qui lui paraisse dénuée de sens. Pour donner du sens à un problème, il faut le "mettre en situation". C'est la mise en situation qui créera chez l'élève une curiosité, un intérêt envers le problème ou le thème suggéré par le maître; curiosité qui n'existait peut-être pas au départ.

Pourtant cela ne suffit pas. Si l'on veut qu'il intègre cet apprentissage, il faut lui donner l'occasion, dans d'autres situations, de travailler avec les informations recueillies sur son sujet de recherche. Par exemple, à partir de la question "qui a fondé Trois-Rivières?", il s'interroge et émet des hypothèses: Jacques Cartier, Champlain, Maisonneuve, Laviolette, etc.; il vérifie dans les livres, par des visites ou des consultations auprès de certaines personnes la véracité de ses hypothèses. Il peut ensuite monter une scène mimée, préparer un monologue sur un personnage donné, rédiger une affiche ou un texte, faire un livre ou un album qu'on laissera dans la classe tout au long de l'étape. A partir de cet exemple, nous pouvons généraliser en disant que donner du sens, c'est aider l'élève à intégrer ou modifier sa structure cogni-

tive, c'est-à-dire dégager les conséquences possibles de ses interrogations. Dans tout acte d'apprentissage, il y a donc une période de questionnement où l'individu est incapable de faire des liens, ce qui développe chez lui un besoin d'apprendre. En résumé, l'élève ne comprenant pas un problème se trouve dans une impasse, mais pour peu que le sujet l'intéresse, c'est cette difficulté qui l'amène à s'interroger.

L'élève commence par émettre une hypothèse à partir de ce qu'il connaît déjà sur le sujet à investiguer, ensuite il anticipe des réponses à partir de divers indices, (une illustration, un monument, une photo, etc.), il écrit et énonce clairement son hypothèse pour ensuite se diriger vers des sources sûres (dictionnaires, encyclopédies, documentaires, grammaires) afin de vérifier l'exactitude de sa réponse, ou la généralité de sa solution.

2.1.3 La motivation

Pour apprendre, il faut d'abord le vouloir. En ce sens, la motivation constitue le moteur de l'apprentissage. Lorsqu'elle n'y est pas, l'activation mentale nécessaire à un apprentissage efficace risque de ne pas se déclencher. Le désir d'apprendre existe chez tous les humains, mais à différents degrés. Plus ce désir est fort, plus l'élève éprouve de la facilité à apprendre et plus il intègre facilement ce qu'il a appris. Si l'individu ressent un besoin, une préoccupation, s'il est sensibilisé à quelque chose qu'il ne connaît pas mais qu'il aimerait bien connaître, cette aspiration fera naître en lui la

motivation nécessaire pour apprendre. C'est la motivation qui propulse la pensée, et permet la concentration nécessaire à l'achèvement de la tâche. Elle constitue le facteur principal dans la qualité d'un apprentissage. La motivation fait naître chez les élèves la volonté d'apprendre et leur donne le courage nécessaire pour surmonter les obstacles.

La motivation se manifeste comme un état d'excitation, un besoin ardent d'apprendre. Correll (1978) va jusqu'à dire: "Sans motivation, il est impossible d'apprendre", (p. 66). Il est donc essentiel que l'enseignant vérifie si les élèves aiment les activités proposées, si elles leur procurent une joie, une satisfaction personnelle. L'activité devient alors une source de motivation qui incite à découvrir davantage, et l'écolier se trouve récompensé par l'accomplissement même de son travail. Quelle plus belle récompense que celle-là?

Le maître, agent facilitateur de l'apprentissage, veillera donc à susciter constamment la motivation chez son groupe d'élèves. A cette fin, il utilisera des stratégies qui exigent d'eux réflexion et initiative personnelle et leur proposera des thèmes d'étude qui puissent les intéresser. Par exemple, l'enseignant laissera assez de latitude pour que chacun détermine de quelle manière il doit travailler pour atteindre son objectif. L'élève qui détermine lui-même la tâche qu'il veut accomplir est déjà plus motivé que celui à qui on l'a imposée. C'est pourquoi Morgan (1976) et Correll (1978) recommandent aux enseignants d'offrir des choix aux élèves.

Il est bien connu que le succès entretient le désir d'apprendre. En revanche, le blâme et l'échec diminuent la motivation. D'où l'importance d'insister beaucoup sur les succès obtenus afin de valoriser les élèves. Correll (1978) apporte ici une nuance intéressante: "Il vaut mieux louer les enfants que de les blâmer et les blâmer que simplement ignorer leur travail", (p. 76). En d'autres termes, le feed-back est essentiel pour motiver quelqu'un et à la rigueur, un feed-back négatif s'avère malgré tout moins insécurisant que pas d'appréciation du tout.

Cependant, les effets de la motivation peuvent se trouver amoindris par de mauvaises habitudes de travail et par l'anxiété que celles-ci engendrent souvent. Ainsi un apprentissage trop hâtif, fait strictement en fonction d'un besoin immédiat (un examen, par exemple, ou un travail effectué à la dernière minute) s'oublie plus rapidement; l'individu qui procède de cette manière s'expose à devoir recommencer l'apprentissage s'il veut arriver à fixer ses connaissances nouvelles. Pour Morgan, les meilleurs résultats proviennent d'un travail régulier, alterné avec des périodes de repos. Il faut, dans tout apprentissage, laisser le temps à l'élève de prendre du recul vis-à-vis les habiletés et les connaissances nouvellement acquises et lui donner plusieurs occasions de réinvestir dans d'autres contextes les éléments étudiés.

2.1.4 L'affectivité

Gordon (1979) appréhende l'apprentissage, dans sa dimension affective qu'il relie au processus de résolution de problème. Dans le déroulement du processus d'apprentissage, il met en évidence l'importance de ce qu'il appelle les messages "Je", c'est-à-dire les messages exprimant des réactions personnelles. Il suggère aux enseignants l'écoute active pour amener les élèves à exprimer davantage ce qu'ils ressentent et à énoncer leurs besoins. A cette fin, il conseille aux enseignants de recueillir d'abord les idées des élèves, sans les critiquer, ni les juger ou les évaluer; la participation doit être constamment encouragée. Il s'oppose à la pratique de prise de décision à main levée et recommande plutôt la négociation constante avec le groupe pour atteindre un consensus. Pour Gordon, l'important est de prendre tout le temps voulu pour que chaque élève livre sa pensée. Il faut mettre le groupe en confiance, c'est-à-dire créer un climat où chacun se sente libre d'exprimer clairement son opinion sans se sentir rejeté. En somme, il s'agit de permettre aux élèves de s'ouvrir aux autres, ainsi qu'à leur enseignant, afin que tous les membres du groupe puissent s'aider mutuellement.

2.1.5 L'interaction avec l'environnement

Paré (1977) et Paquette (1976) parlent de l'apprentissage comme d'une confrontation de l'apprenant avec l'environnement. En ce sens, l'apprentissage est le résultat des problèmes réels auxquels font face les enfants dans des situations

de vie. Par exemple, l'enseignant annonce aux élèves qu'ils iront visiter bientôt la ville de Québec et qu'ils doivent, auparavant, tracer sur la carte de la province les routes qu'ils auront à emprunter du Cap-de-la-Madeleine au vieux Québec, en faisant un arrêt à l'aquarium de Québec. Les élèves sont alors en présence d'un problème non fictif qu'ils doivent résoudre en étudiant un certain type d'environnement.

Dans une pédagogie ouverte, on fait en sorte que ce soit l'élève qui identifie et formule lui-même le problème. Il sera appelé à observer, à recueillir des informations, à s'interroger. L'élève devra donc faire appel à toutes ses connaissances antérieures et à toutes ses habiletés pour parvenir à régler le problème. L'écolier sera invité à s'auto-évaluer, à prendre conscience par lui-même de ses erreurs et à se réajuster au besoin. Pour Paré (1977) et Paquette (1976), les facteurs qui influenceront davantage l'apprentissage sont, d'une part, la qualité et la richesse de l'environnement et, d'autre part, la qualité des relations avec les autres. Pour eux, l'apprentissage consiste en une prise de conscience par l'apprenant des relations multiples qu'il entretient avec son environnement et des liens possibles entre cet environnement et le problème à résoudre. Ainsi conçue, la notion d'environnement s'avère être la traduction pédagogique, pour ainsi dire, de l'idée de culture: effectivement, ce que l'enfant apprend (ou n'apprend pas) ainsi que sa façon de l'apprendre est dicté dans une large mesure par la culture ambiante, dont

l'école, et en ce sens, apprendre c'est assimiler les éléments de connaissance et de savoir pratique permettant de se situer dans cet ensemble.

Donc en se basant sur le processus de résolution de problème, l'enseignant aide l'élève à identifier dans son environnement des possibilités de solutions en vue de maîtriser tel apprentissage. C'est pourquoi le choix de l'objet d'étude spécifique n'est pas préalablement planifié (contrairement à la démarche, qui elle, est préconçue), car a priori tous les moyens se valent. L'apprentissage naîtra d'un environnement stimulant, permettant l'utilisation maximale des habiletés de l'élève. Dans cette optique, Paquette (1976) propose la définition suivante: "Apprendre est (...) un acte de croissance, de transformation, c'est un processus qui nous permet d'explorer un environnement, d'en saisir le sens, la signification et d'y intégrer ce qui nous assure une croissance", (p. 52).

Donc, l'apprentissage doit se fonder sur les relations qui existent ou qu'on crée, entre les habiletés, les connaissances, les expériences antérieures et l'environnement global dans lequel l'écolier évolue. C'est cette mise en relation qui conférera l'apprentissage d'un caractère durable et intégré.

Plus spécifiquement, le processus d'apprentissage comprend une préparation de l'intervention du maître dans une activité donnée, une utilisation abondante des ressources, l'évaluation des activités vécues et le réinvestissement des résultats acquis dans d'autres situations (Paquette, 1976).

2.1.6 L'autonomie et la liberté

On ne saurait terminer cette brève revue des éléments de l'apprentissage en pédagogie ouverte sans évoquer la perspective de Rogers. Dans son ouvrage de synthèse, Typologie des formules pédagogiques, Tournier (1978) résume ainsi la conception de l'apprentissage chez Rogers: "apprendre (...) c'est changer, abandonner ses dépendances à l'égard d'un maître, renoncer à la sécurité d'un savoir pré-dirigé, s'exposer directement à la vie".

Cette définition fait appel aux idées de liberté, de sens du risque et d'autonomie préconisées par Rogers. Apprendre, c'est donc devenir autonome dans l'accomplissement d'une tâche. Par exemple, celui qui a appris à conduire une bicyclette a eu à prendre un risque, à renoncer au soutien d'un partenaire ou de roues auxiliaires pour se lancer seul. De toute évidence, beaucoup n'atteignent jamais ce niveau de maîtrise dans un domaine d'apprentissage donné, car ils ont besoin constamment de l'aide d'un autre pour accomplir leur tâche. Leur insécurité entrave leur liberté. Ne prenant aucun risque, ils demeurent à l'état stationnaire, sans évoluer dans leur apprentissage.

2.1.7 Les facteurs secondaires

Jusqu'à maintenant, nous avons relevé des éléments qui sont présents dans toute démarche d'apprentissage se réclamant d'une pédagogie ouverte. Cependant, plusieurs autres facteurs influenceront aussi la qualité d'un apprentissage,

entre autres, l'intelligence. Morgan (1976): "Plus l'élève est brillant, mieux il réussira", (p. 190). Ceci est indéniable et, à vrai dire, il n'y a là rien de bien nouveau. Mais l'intelligence est un concept piégé, en quelque sorte, et on doit faire preuve d'une grande prudence en s'y référant. D'abord parce qu'il y a plusieurs types d'intelligence, de "talents"; ensuite, parce que les tests mesurent autant (sinon plus) les connaissances acquises que les capacités cognitives comme telles; enfin, parce qu'en contexte scolaire traditionnel, ce qui est valorisé n'est pas tant l'intelligence comme la conformité à des normes. Krech et col. (1979) parlent de l'intelligence en ces termes: "Le savoir est essentiel à la pensée productrice et, dans l'ensemble, il est préférable de posséder le plus possible des connaissances générales", (p. 155). Toutefois, ils mentionnent que la facilité à résoudre un problème dépend également de la flexibilité, de l'initiative et de la confiance envers les autres dont on peut faire preuve.

L'intelligence se traduit par la capacité à accomplir une tâche requérant la mise en oeuvre de plusieurs processus et éléments de connaissance: langage, nombres, concepts, etc. C'est une raison de plus pour se montrer prudent en la matière, car l'intelligence englobe beaucoup d'aspects impossibles à vérifier ou à identifier avec précision.

Autre facteur déterminant dans l'apprentissage, la maturité. Il est sage d'attendre que l'élève soit prêt pour lui présenter un nouvel objet d'étude; précipiter un apprentis-

sage donnera des résultats néfastes ou, tout simplement, pas d'apprentissage du tout. Malheureusement, dans la plupart des classes ce facteur est plus ou moins ignoré: le contenu de l'enseignement est toujours déterminé par rapport au groupe. Bien des enseignants continuent de croire encore que tous les élèves en même temps peuvent faire tel ou tel apprentissage. Mais l'expérience nous démontre constamment le contraire. Par exemple, en début d'année scolaire, certains écoliers sont suffisamment mûrs pour aborder l'apprentissage de l'écrit dès 6 ans, d'autres ne le seront qu'en février. Pourquoi faut-il que tout le monde soit soumis au même rythme?

La maturité dépend aussi du développement intellectuel, des connaissances pré-construites, de l'état affectif et même de la santé physique. Il est important que l'élève jouisse d'une stabilité affective et qu'il se sente aimé, ou en tout cas, accepté de son professeur et de ses camarades de classe. Les problèmes affectifs, de même que les handicaps physiques, la malnutrition et la pauvreté matérielle, peuvent entraver sérieusement l'apprentissage. Quant au développement intellectuel, c'est ce qui détermine si un élève est prêt ou non à accomplir un apprentissage. Les connaissances préconstruites (c'est-à-dire ce que l'enfant connaît déjà), jouent également un rôle dans l'intégration d'un nouvel apprentissage: plus on a de connaissances, plus il est facile d'en acquérir de nouvelles.

Enfin, tous les individus ayant atteint un degré de maturité comparable n'ont pas pour autant le même rythme d'apprentissage (les maîtres en conviennent volontiers mais ils n'en tiennent pas toujours compte). Ainsi, certains élèves en resteront longtemps à la première phase d'acquisition d'un savoir nouveau, jusqu'à ce qu'ils découvrent une raison d'apprendre. D'autres auront besoin de moyens variés qui puissent capter leur attention et piquer leur curiosité. D'autres encore assimileront avec avidité tout ce qu'on leur montre.

Chez les jeunes apprentis, plusieurs ont besoin d'une aide personnelle prolongée pour accomplir leur travail, tandis que d'autres acquièrent rapidement une certaine autonomie. Par contre, il y a des individus qui, même après plusieurs années d'école, ne réussissent toujours pas à maîtriser certains apprentissages, tels que la lecture courante, l'écriture ou les mathématiques de base. Afin d'aider l'enfant à maîtriser et à intégrer ses connaissances, il est important que les élèves vivent plusieurs situations d'apprentissage différentes qui font appel aux divers mécanismes de la pensée. Suite à l'observation de performances minimales, on peut être tenté de conclure qu'un élève sait lire ou écrire, mais c'est là souvent un jugement prématuré. En effet, en vérifiant le niveau d'apprentissage de l'enfant, on s'aperçoit que, dans bien des cas, il ne s'agit que d'une mémorisation des mots étudiés durant la semaine ou d'une page de lecture maintes fois répétée et qu'il n'y a pas de véritable transfert des connaissances à d'autres contextes. Malheureusement, il est fréquent que

les maîtres, obsédés par l'idée de «couvrir le programme», passent trop rapidement chacune des phases du processus, empêchant ainsi l'enfant de prendre conscience de ce qu'il a appris et de ce qu'il lui reste à acquérir. On est tellement occupé à apprendre qu'on n'a plus le temps d'apprendre à penser!

TABLEAU I
Les composantes de l'apprentissage selon divers auteurs

	MORGAN (1976)	CORRELL (1978)	CAGNE ET COL. (1976)
Conception de l'apprentissage	Processus de résolution de problème.	"Processus d'interaction entre l'homme et le monde, processus dans lequel ni l'homme ni le monde ne sont rigidement déterminés" (p. 13).	"Le processus des opérations cognitives est le principe de l'apprentissage; c'est le principe vital et actif de la connaissance et de l'action qui réside en chacun de nous" (p. 60).
Etapes du processus d'apprentissage	Préparation: cerner le problème, réunir les faits pertinents. Incubation: essayer de résoudre le problème par diverses solutions possibles. Intuition: apparition soudaine d'idées nouvelles. idées soudaines qui apparaissent. Evaluation et révision: vérifier la validité de la solution, il peut l'approfondir ou la compléter (p. 190).	Premièrement: Prise de conscience d'une difficulté qui remet en cause un comportement habituel (p. 56). Deuxièmement: Identification de la difficulté (p. 60). Troisièmement: Découverte de la meilleure solution (p. 61). Quatrièmement: Vérification de la justesse de la solution.	.Expérimentation .Compréhension .Décision .Réflexion critique (p. 45).
Idée-force	La motivation est le coeur de l'apprentissage.	La maturité est importante dans l'apprentissage. Le manque de motivation est souvent un manque de maturité.	"L'appréciation de soi est la voie la plus féconde pour comprendre et pour guider l'activité d'apprentissage" (p. 60).

TABLEAU 1 (suite)
Synthèse de différentes composantes de l'apprentissage

	GORDON (1979)	PARE (1977)	PAQUETTE (1976)
Conception de l'apprentissage	Processus de résolution de problème.	"Apprendre c'est essentiellement changer et devenir autre" (vol. II, p. 21). "Apprendre, c'est construire à l'intérieur de soi des modèles qui représentent la réalité et permettent d'agir avec plus d'efficacité" (idem).	"L'apprentissage est avant tout une prise conscience des relations que l'enfant fera dans l'environnement éducatif" (p. 29).
Etapes du processus d'apprentissage	.Définition du problème .Enumération de toutes les solutions possibles .Evaluation des solutions .Choisir les solutions satisfaisantes .Etablissement des moyens d'appliquer les solutions .Réévaluation de la solution et des résultats obtenus (p. 314-315).	Processus de découverte: . Exploration . Enquête . Accumulation de faits . Transfert (vol. II, p. 68 à 70).	.Préparation de l'intervention face à une activité donnée. .Utilisation des ressources. .Processus d'évaluation des activités vécues. .Processus d'exploitation des activités vécues.
Idée-forces	Importance de la relation affective maître-élève dans l'apprentissage: "ni gagnant ni perdant".	L'importance du réel comme point de départ des apprentissages.	Importance de l'interaction de l'élève avec le maître et avec l'environnement.

TABLEAU 1 (suite)
Les composantes de l'apprentissage selon divers auteurs

	REBOUL (1980)	SMITH (1975)	KRECH ET COL. (1979)
Conception de l'apprentissage	"Apprendre c'est désapprendre" (p.200). Apprendre c'est acquérir une compétence	Apprendre: "Processus d'élaboration et de modification de la structure cognitive quand celle-ci ne nous permet pas de donner du sens au monde" (p.122). "L'apprentissage consiste en une interaction entre le monde qui nous entoure et la théorie du monde que nous avons dans la tête" (p. 123).	Faire appel à la pensée créatrice pour résoudre le problème. L'apprentissage est la résolution d'un problème par la mise en oeuvre de la pensée créatrice.
Etapes du processus d'apprentissage	. Acquisition d'un savoir (connaissances) . Acquisition d'un savoir-faire (habiletés) . Développement d'une compétence (intégration des apprentissages)	.Elaboration d'une hypothèse basée sur un essai de modification de la structure cognitive .Vérification de l'hypothèse .Evaluation du feed-back .Confirmation ou rejet de la modification de la structure cognitive (p. 130)	Découverte de l'existence d'un problème. Prise de conscience des différents aspects que prend le problème au cours de sa résolution. Découverte de la solution (p. 133).
Idée-force	. La compétence est l'aisance à utiliser spontanément et sans effort ce qui a été appris. ."Apprendre c'est désapprendre" (p. 200).	Par l'apprentissage, on donne du sens à ce qui n'en avait pas.	Importance de la pensée créatrice dans l'apprentissage (p. 131).

2.2 Les étapes d'une démarche d'apprentissage en pédagogie ouverte

En conformité avec les idées que nous venons d'exposer, voici comment nous apparaissent les étapes d'une démarche pédagogique complète (en nous inspirant d'Angers et Bouchard, 1981).

2.2.1 Mise en situation

2.2.2 Classification des données

2.2.3 Inventaire des ressources

2.2.4 Choix du sujet de travail

2.2.5 Formulation d'objectifs langagiers

2.2.6 Elaboration d'un projet

2.2.7 Choix des moyens

2.2.8 Aménagement de l'environnement

2.2.9 Formation d'équipes

2.2.10 Planification du travail

2.2.11 Choix du travail à présenter

2.2.12 Objectivation

2.2.13 Présentation des travaux

2.2.14 Evaluation

2.2.1 La mise en situation

Cette étape permet de découvrir les champs d'intérêt véritables des enfants, d'identifier les thèmes sur lesquels ils aimeraient s'exprimer. Angers et Bouchard affirment: "(... La mise en situation) permet aux élèves d'intuitionner ce qu'ils peuvent découvrir dans le domaine choisi et de prendre conscience de leur expérience sur le sujet", (p. 11).

Il faut laisser à l'enfant le temps d'émettre ses idées et ne pas porter de jugement, à cette étape, sur les opinions qu'il exprime. Souvent, ce sera l'occasion d'amener certains élèves à s'interroger sur des réalités qui passaient inaperçues jusqu'au jour où l'enseignant a éveillé leur curiosité. La mise en situation est une activité collective pendant laquelle l'enseignant amène l'enfant à s'interroger sur son environnement. Voici des exemples d'outils déclencheurs qui peuvent susciter le questionnement chez l'enfant:

La mise en situation au premier cycle

- L'enseignante apporte en classe une petite quantité de fruits et de légumes peu familiers à l'élève. Elle les coupe en petites portions et les fait goûter aux enfants. Elle note sur un carton le nom des fruits et légumes que les enfants préfèrent.
- L'enseignante organise une classe-promenade dans les rues du quartier. Elle laisse les enfants observer librement. De retour en classe, elle note sur un carton ce qui a été retenu de cette observation.
- L'enseignante propose aux enfants de pratiquer un sport avec elle. Exemple: aller jouer au hockey, patiner, glisser, etc. De retour en classe, elle leur demande: "Qu'avez-vous aimé?

. L'enseignante apporte en classe une carte de Montréal, de Québec ou d'une autre ville qui soit éloignée d'environ 150 kilomètres de l'école. Elle demande aux enfants: "Par quels moyens peut-on se rendre à cet endroit?"

. L'enseignante affiche au mur de la classe quelques photos de plantes et de fleurs. Elle laisse les enfants s'exprimer. Elle leur demande: "Est-ce que vous avez des fleurs, des plantes chez-vous? Nommez-en."

. L'enseignante apporte en classe un petit animal: souris blanche, poussin, oiseau, grenouille, hamster, chaton ou autre. Elle présente l'animal aux enfants et leur décrit ses principales caractéristiques: plumage, cri, utilité, agilité, etc. Elle enchaîne en demandant aux enfants: "Quels sont vos animaux préférés?"

La mise en situation au deuxième cycle

. L'enseignante raconte aux enfants une émission de télévision qu'elle a regardée dernièrement. Ensuite elle demande aux enfants: "Et vous, quelles sont les émissions de télévision que vous aimez regarder?"

. L'enseignante peut proposer de se rendre à la roulathèque, d'assister à un spectacle sportif ou artistique, de visiter une exposition (on peut se servir d'un vidéo pour filmer l'activité que les enfants aiment). De retour en classe, l'enseignante demande aux enfants de raconter ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils ont pu apprendre.

- L'enseignante présente aux enfants quelques diapositives ou photos d'un voyage qu'elle a fait (au Québec ou ailleurs). Elle demande aux enfants: "Nommez-moi des endroits que vous avez déjà visités."

- L'enseignante présente aux enfants le voyage d'un astronaute à partir d'un journal ou d'une revue. Elle demande aux enfants: "Etes-vous intéressés à connaître les planètes?", "Qu'aimeriez-vous connaître au sujet des planètes?"

- L'enseignante installe une boîte à questions dans la classe. Elle demande aux enfants d'écrire les sujets qui les intéressent et de les y déposer.

- L'enseignante propose aux enfants d'établir la communication avec un ou une amie d'une autre école ou d'une autre ville. Elle amène chacun à s'interroger sur ce qu'il aimerait connaître de cette école, de cette ville ou de cette personne.

Angers et Bouchard (1981) expliquent comment l'enseignant lui-même doit vivre cette mise en situation: "Il s'agit de faire l'inventaire le plus fouillé possible des questions que l'on connaît et qui ont un lien avec le champ d'étude sous forme de "brain-storming." (p. 13).

A partir de l'outil déclencheur utilisé, l'enseignante note les réponses des enfants sur un carton qu'elle affiche au mur de la classe pendant toute la durée du projet.

2.2.2 La classification

A titre d'exemple, voici une liste d'activités qui intéressent les enfants. Ils ont été déposés par eux dans une boîte à suggestions:

Faire des commissions
Garder les enfants
Entretenir le parterre
Tondre la pelouse

Marisol (personnage de télévision)
Télévision
Radio

Bricolage
Mots mystère
Tricot
Domino
Echecs

Musique
Astérix
Lecture

Ballet jazz
Danse

Ski
Hockey
Raquette
Patin

L'enseignante numérote chacun des choix émis, pour en faciliter le classement. Les enfants se placent en équipe et échangent entre eux sur les façons de regrouper leurs idées. Exemple (d'après la liste précédente): jeux, musique, sport, lecture, télévision, travail, etc.

L'enseignante inscrit chaque thème sur des cartons individuels. Chaque enfant vient écrire son nom en dessous du sujet qui l'intéresse. (Par ex., Jeux: Paul, Sylvie, Mario; Musique: Nathalie, Sylvain; etc.).

2.2.3 L'inventaire des ressources

A cette étape, les élèves essaient de recueillir le plus de documentation possible concernant les questions soulevées. "Tout a été mis en oeuvre pour que chaque participant puisse s'engager désormais dans un projet particulier à l'aide des ressources accessibles, à la lumière de ses goûts et intérêts et en fonction des objectifs d'apprentissage qu'il veut atteindre", (Angers et Bouchard, p. 49). Cette étape consiste à prendre connaissance du matériel qui existe sur chacun des thèmes, à explorer cette documentation et à mieux définir les idées qui ont été émises.

Pendant quelques jours, les enfants font la recherche de textes, revues, objets et photos se rapportant à leur thème. On peut aussi inviter en classe une personne ressource qui pourra les informer sur le sujet choisi. On pourra profiter de l'occasion pour visiter une usine, un musée ou tout autre endroit où il sera possible de recueillir des informations supplémentaires. C'est ainsi que se fera la sensibilisation au thème.

Chaque équipe effectue une recherche de deux ou trois jours sur son thème. Exemples: Paul, Sylvie et Mario sur les jeux; Nathalie et Sylvain sur la musique; ainsi de suite. Après chaque période de travail, l'enseignante fait une mise en commun avec les enfants. Elle en profite pour leur poser des questions comme celles-ci: "Quels livres avez-vous découverts?", "Y a-t-il de nouveaux objets?", "Avez-vous

consulté des personnes?", "Avez-vous trouvé de nouvelles idées sur votre thème?", "Comprenez-vous mieux le sujet?" A mesure que de nouvelles idées leur viennent, les enfants les inscrivent sur un carton qu'on a commencé à remplir à l'étape de la mise en situation. Après quelques jours, l'enseignante fait une dernière mise en commun pour dégager les possibilités offertes par chacun des thèmes. Elle leur demande, par exemple: "Avez-vous beaucoup de documentation sur votre thème?", "Trouvez-vous le sujet intéressant?", "Est-ce que vous aimeriez le connaître davantage?"

2.2.4 Le choix du sujet

Après avoir travaillé quelques jours sur leur thème, certains enfants trouveront peut-être le sujet décevant ou trop difficile et ils préféreront en changer. C'est l'étape décisionnelle, qui survient avant de commencer le projet d'une façon définitive. Il est important que le choix du thème soit relié à des préoccupations que l'élève éprouve, même si le thème lui-même porte sur un sujet inédit. L'enseignante doit également amener les enfants à bien identifier et à clarifier chacune des idées exploitables se rapportant au thème.

Après cette première exploration rapide autour de chacun des sujets, l'enseignante effectue un sondage auprès des enfants. Elle leur demande: "Qui veut continuer à travailler sur le même thème?" Il se peut que l'ensemble des thèmes relevés dans la mise en situation soit rejeté ou simplement que les enfants décident de conserver leur thème mais d'inscrire

leur nom en dessous d'un autre sujet (c'est-à-dire un autre sous-thème). Il est primordial que les enfants aient vraiment le choix du sujet qui les intéresse. Pour terminer, chaque enfant identifie le sujet précis sur lequel il veut travailler durant le projet. Exemple, Thème général: télévision; Sujet: Marisol.

2.2.5 La formulation des objectifs langagiers

Il s'agit de présenter à la classe un objectif d'apprentissage en langue que les élèves pourront acquérir ou maîtriser durant les périodes de travail sur le sujet.

L'enseignante écrit l'objectif sur un carton et l'affiche au mur de la classe. Il est important que les enfants sachent ce que l'on attend d'eux, qu'ils sachent quels sont les apprentissages que l'enseignante voudrait leur faire acquérir durant le projet. Il s'agit d'amener l'enfant, par diverses stratégies, à identifier ou à formuler un ou plusieurs objectifs en communication langagière, en fonction de l'objectif général présenté à la classe. Il est possible également de greffer à cet objectif d'autres objectifs dans d'autres disciplines.

Voici quelques exemples d'objectifs en lecture, à partir de l'objectif: développer chez l'enfant l'habileté à découvrir l'intention dans un texte à caractère soit informatif, incitatif, expressif ou ludique. A titre d'illustration, voici un tableau de ce qu'il serait possible de retrouver dans une classe.

TABLEAU II

Habiliter les élèves à découvrir l'intention dans un texte

Objectifs généraux:

- Dégager les informations dans un texte.
- Relever les indices qui nous aident à mieux comprendre l'intention.
- Résumer un texte à caractère incitatif.
- Etc.

Objectifs spécifiques:

- Lire un texte à caractère informatif à mes ami(e)s.
- Répondre à des questions sur un texte ou en composer soi-même pour répondre à ces questions.
- Dégager d'un texte les informations les plus importantes.
- Etc.

Stratégies:

- Demander aux enfants d'apporter des articles de journaux en classe.
- Lectures expressives sur les textes.
- Faire classer les textes selon les types de discours.
- Etc.

2.2.6 Le développement du thème

Chacun élabore individuellement, un petit plan de travail. Pour leur faciliter la tâche, l'enseignante suggère aux élèves un plan de projet. Voici quelques questions préalables auxquelles ils auront à répondre: "Qu'est-ce qui me semble intéressant à connaître?", "Qu'est-ce que je veux apprendre?", "De quel matériel ai-je besoin?", "Comment vais-je présenter mon travail aux autres?" Angers et Bouchard (1981)

soulignent l'importance d'élaborer un projet personnel: "Ainsi la conception du projet individuel part d'un contexte signifiant pour l'apprenant, un contexte composé de questions et de réponses à ses questions", (p. 50).

2.2.7 Le choix des moyens

L'enfant choisit les moyens qu'il juge appropriés pour atteindre son objectif. Exemples de moyens: chercher les mots dans le dictionnaire; confectionner une grammaire personnelle; trouver dix mots nouveaux par jour et en chercher la définition dans le dictionnaire; encercler dans les articles de journaux tous les verbes au présent; lire chaque jour un texte aux amis; enregistrer ses lectures au magnétophone et les écouter pour s'améliorer; faire relire sa composition par un camarade de classe; utiliser le dictionnaire, etc.

Voici quelques exemples permettant à l'enfant d'identifier les moyens d'atteindre son objectif:

- L'enseignante prépare trois cartons: communication orale, communication écrite, lecture. Sur chacun des cartons, elle inscrit des moyens que l'enfant peut choisir pour atteindre son objectif et les affiche au mur de la classe. L'enfant, avec l'aide de l'enseignante, choisit parmi ces moyens ceux qui lui conviendront le mieux à atteindre son objectif.

- L'enseignante demande aux enfants d'énumérer des moyens en communication orale et écrite et en lecture, qui pourraient les aider à mieux s'exprimer. Elle écrit

sur un carton les moyens suggérés et les affiche. Les enfants se réfèrent à cette liste pour choisir leurs moyens.

- Chaque enfant écrit sur un carton ou sur une feuille les moyens qu'il pourrait utiliser. Ensuite, chacun écrit sur une fiche ceux qu'il a retenus et les colle près de l'objectif qu'il poursuit.

- Chez les petits, l'enseignante peut suggérer quatre ou cinq moyens auxquels ils peuvent recourir pendant leur projet en donnant des exemples concrets. Pour terminer, chaque enfant dessine sur un carton le moyen qu'il a choisi et il l'affiche en dessous de son objectif.

Voici maintenant des exemples de situations d'apprentissage en communication:

- Communication orale:

  En équipe de deux, les élèves discutent pour trouver toutes les informations relatives à un sujet ou un événement qui les concerne.

- Lecture:

  Toujours en équipe, les enfants préparent un petit résumé d'un livre qu'ils ont lu et tentent de convaincre les amis de la classe de le lire eux aussi.

- Ecrit:

  Chaque élève prépare un message dans le but d'informer les camarades de la teneur de son projet. On dactylographie les textes et on monte un petit journal.

2.2.8 L'aménagement de l'environnement

La responsabilité de rassembler les instruments de travail nécessaires à la réalisation de son projet revient à chacun des élèves. On épingle les cartes géographiques, on colle les illustrations sur des cartons tout autour de la classe, on regroupe les livres dans le salon du lecteur. Cet aménagement favorise une vision globale du sujet.

L'environnement consiste dans l'aménagement et l'organisation de la classe; celle-ci doit être un milieu "inspirant" et pratique pour vivre le projet. A l'étape de l'inventaire des ressources, les enfants ont apporté beaucoup de documents variés. On les rassemblera et on établira un classement. On bâtira ensuite des kiosques (voir tableau III, p. 61).

TABLEAU III

KIOSQUES

2.2.9 La formation des équipes

L'enseignante propose aux enfants de travailler en équipe ou individuellement. Chacun décide du mode de travail qui lui convient le mieux. Certains peuvent préférer travailler seuls, d'autres en équipe. Les équipes peuvent être formées de la façon suivante:

- avec un camarade qui poursuit le même objectif,
- avec un camarade qui accomplit le même travail final,
- avec un camarade qui vit les mêmes situations d'apprentissage,
- avec un camarade ayant les mêmes préoccupations.

Il est possible que certains enfants effectuent une partie de leur travail en équipe et une autre partie, individuellement. Chacun, avec l'aide de l'enseignante, opte pour le choix qui lui paraît le plus judicieux.

Afin de faire voir son travail aux autres et partager avec eux la documentation nécessaire à l'élaboration du projet, chaque élève pourra illustrer son sujet sur un médaillon qu'il collera sur le coin de son pupitre.

2.2.10 La planification du travail

La planification quotidienne du travail pour le groupe-classe est relative aux besoins et aux suggestions des enfants ainsi qu'aux éléments d'apprentissage que l'enseignante veut approfondir pendant une période.

Exemple: Mardi

- Recherche en bibliothèque.
- Situation d'apprentissage en communication orale avec la classe.
- Travail personnel sur les projets.
- Mise en commun.

Ensuite, individuellement, chaque élève écrit dans son journal le travail qu'il veut accomplir pendant le temps qui lui est réservé.

Exemple:
- Salon du livre.
- Recherche.
- Composition de quelques phrases pour préparer un message informatif.

2.2.11 Le choix du travail à présenter

A ce stade, les élèves devront suggérer des genres de travaux qui puissent être réalisables en fonction du projet retenu. A partir de ces propositions, on établira un consensus afin de déterminer le travail de synthèse qui nécessitera la participation de chacun. L'enseignante en explique la teneur et chaque élève vient y greffer celui qu'il aura personnellement à effectuer. Exemple: Projet sur les vêtements - Liste des suggestions des élèves: Exposition de vêtements anciens, recherche sur les vêtements portés dans les autres pays, fiches où sont décrits les vêtements, acétates où sont classés les vêtements selon les sports, panneaux décrivant

l'utilité des vêtements, magasins de vêtements, photos représentant les vêtements anciens, défilé de mode, etc.

A partir de ces idées, on choisit un travail qui peut en englober plusieurs autres. Par exemple, un défilé de mode peut devenir le thème du travail collectif; chacun choisira ensuite un travail personnel relié au travail collectif, tel que la préparation de fiches pour décrire les vêtements, l'illustration de vêtements anciens, l'énumération des caractéristiques des textures, etc.

L'enseignante préparera aussi des situations d'apprentissage reliées au travail de synthèse afin que l'élève ne perde pas de vue l'objectif poursuivi par la classe. Les situations d'apprentissage se rapportant à un même travail devront comporter de la variété.

2.2.12 L'objectivation

Le but de l'objectivation est de permettre à l'élève de faire un retour sur le travail accompli et de constater ce qui a été fait, et par les autres et par lui-même. Graduellement, il "apprend à apprendre", en faisant part aux autres de ses découvertes et en profitant des leurs par l'"écoute active".

Après chaque période de travail, une mise en commun doit être prévue afin de revoir le travail accompli et d'en clarifier les points obscurs. Le groupe-classe peut assumer entièrement l'objectivation, les élèves se posant alors des questions mutuellement. Ainsi, la fonction de l'objectivation est d'analyser et de récapituler ce qui a été appris au cours des

activités de la journée. Elle vise aussi à identifier la cause des difficultés éprouvées ou des blocages. Le programme de français du M.E.Q. (1979) définit l'objectivation en ces termes: "c'est le processus par lequel l'écolier prend du recul vis-à-vis (... un acte) pour analyser les facteurs qui en influencent le déroulement", (p. 7).

Le maître peut poser plusieurs types de questions d'objectivation: "Qu'avez-vous appris?", "Qu'avez-vous découvert?", "Avez-vous rencontré des difficultés?", "Si oui, quelles sont-elles?", "Avez-vous résolu votre problème?", "Si oui, de quelle façon?", etc. Au cas où les enfants auraient du mal à identifier la nature de l'apprentissage qu'ils ont fait, l'enseignante pourra leur dire ce qu'elle-même a pu observer au cours de la période de travail.

2.2.13 La présentation des résultats de l'expérimentation

Chacun présente aux autres ses propres découvertes. Il sera libre d'utiliser le matériel qu'il veut (acétates, illustrations, diapositives, enregistrements) et devra répondre aux questions qui lui seront posées par la classe. "Comprendre un enseignement ne consiste pas à le répéter textuellement mais à pouvoir l'expliquer et l'appliquer", (Reboul, 1980, p. 91).

Lorsque l'enfant présente son travail, on devra vérifier si les objectifs poursuivis ont été atteints. On peut aider l'enfant en lui posant des questions et en lui témoignant de l'intérêt. Une fois la présentation terminée, on souligne les

réussites de l'enfant ainsi que ses apprentissages (que l'enseignant aura pris soin de noter durant la présentation).

A cette étape comme pour les autres, il importe de donner un rôle actif aux enfants. Des équipes seront formées avec la tâche d'évaluer divers points de la présentation. Après quelques présentations, on changera la composition des équipes afin de donner à chacun la chance de devenir juge.

2.2.14 La présentation du travail collectif

Dans le but d'apporter une dernière mise au point au travail de synthèse, il est préférable de laisser passer une semaine entre la présentation du travail individuel et la présentation du travail collectif. Lorsque tout sera terminé, on invitera une autre classe à participer à la présentation du projet.

2.2.15 L'évaluation des travaux personnels

Chaque enfant, on l'a vu, présente son travail devant ses camarades. Il peut en expliquer certaines parties, apporter des exemples, lire des textes, etc. S'il a fait un journal, il le remet à l'enseignante ainsi que tous les travaux qu'il a accomplis durant le projet. Ceci devient le travail final, sur lequel l'enseignante se basera pour l'évaluation.

Une autre façon de procéder consiste à élaborer collectivement une procédure d'évaluation à partir des idées de l'enseignante et des élèves. Par exemple, le maître inscrit sur un carton certains noms de rues (à supposer que la nature

du projet s'y prête) ainsi que différents types de discours (incitatif, informatif, ludique et expressif). Chaque élève choisit une rue et compose un court message se rapportant à chaque type discours:

Ensuite, l'élève inscrit ce qu'il a appris sur cette rue pendant l'élaboration de son travail. Puis, les enfants se groupent en équipe et échangent sur leurs réponses. Ils peuvent obtenir ainsi un supplément d'informations utiles à leur travail. L'enseignant reprend les noms des rues qui sont indiqués au tableau et demande aux enfants de rappeler les détails nouveaux qu'ils ont pu obtenir sur le sujet.

Dans cette approche, souvent l'apprentissage se fait sans la présence du professeur, car une très grande initiative est laissée aux enfants. La marche à suivre étant claire pour tout le monde, le maître agit alors comme personne ressource; il intervient sur demande, c'est-à-dire les enfants font appel à lui pour vérifier la progression de leurs travaux. L'animation consiste à soutenir les enfants dans leur démarche d'apprentissage, à souligner les efforts, les réussites, les découvertes, les succès de chacun, à maintenir vivant le lien entre les projets et les objectifs du programme. De plus, le maître ne manque pas d'exploiter toutes les situations qui favorisent l'expression.

2.3 L'hypothèse de recherche

Comme notre recherche est de nature descriptive, nous n'avons pas à proprement parler d'hypothèse à démontrer (Tremblay,

1968, p. 64-65). Il ne s'agit donc pas ici de formuler ou de vérifier des prédictions spécifiques, mais d'illustrer concrètement certains aspects d'un modèle pédagogique afin d'en identifier plus précisément les problèmes d'application et de découvrir de nouvelles possibilités d'exploitation. Toutefois, en se référant aux auteurs mentionnés ici, on peut émettre comme postulat général que l'exploitation de situations de communication naturelles favorise le développement des habiletés langagières chez l'enfant.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE

3.1 L'échantillon

Notre échantillon comprenait trois classes:

- une classe de troisième année à la commission scolaire de Cap-de-la-Madeleine (classe du chercheur),
- une classe de quatrième et une de sixième à la commission scolaire de Grand'Mère.

3.2 Les instruments

En troisième année, les observations ont été recueillies sous forme de journal par le chercheur elle-même; en quatrième et sixième années, elles l'ont été sur vidéo noir et blanc par un technicien qui filmait sous la direction du chercheur. Celle-ci a fait vivre elle-même les étapes de chaque situation d'apprentissage enregistrée sur le vidéo.

3.3 La procédure

Nous avons conçu une situation d'apprentissage langagier différente pour chacun des groupes d'âge avec lesquels nous allions travailler. Le déroulement est toujours le même, mais les sujets sur lesquels les enfants ont désiré travailler diffèrent d'une classe à l'autre. Chaque situation comprend une mise en situation, la formulation d'objectifs langagiers, des stratégies d'acquisition, des

questions d'objectivation, la présentation de travaux d'enfants et une évaluation. Le déroulement, tel que planifié, est d'une durée d'environ quatre semaines dans chaque classe.

Voici les sujets autour desquels chaque situation d'apprentissage a été élaborée: En troisième année, comme la situation se déroulait au début de l'année scolaire, elle a été orientée vers des discussions sur l'aménagement de la classe et sur les règles d'intercommunication que les enfants devaient se donner en classe et à l'extérieur de la classe, ainsi que d'autres situations naturelles qui se sont présentées dans les premiers jours de la classe. En quatrième année, l'intérêt des enfants s'est porté sur des personnages célèbres avec lesquels ils auraient aimé entrer en contact, oralement, par écrit ou par la lecture. Pour les élèves de sixième année, nous sommes partis de la boîte à suggestions pour connaître les sujets sur lesquels les enfants aimeraient échanger, lire ou écrire. Plusieurs sujets variés en sont sortis.

Comme nous l'avons dit, chaque situation d'apprentissage a été animée par le chercheur. Par ailleurs, nous avons pris sur vidéo les étapes spécifiques pour lesquelles le contexte particulier de chaque classe permettait l'observation la plus intéressante. Ainsi, dans les vidéos de quatrième année, nous retrouvons la mise en marche de la situation d'apprentissage, la période de recherche en bibliothèque et la présentation des travaux. En sixième année, notre attention s'est portée sur les stratégies en communication orale et sur le déroulement de l'objectivation après l'application de

chaque stratégie et après l'évaluation. En troisième année, le chercheur a noté dans son journal les stratégies de communication orale, écrite et les stratégies en lecture vécues en classe pour chaque étape de la situation d'apprentissage. Elle a également retranscrit plusieurs tableaux de consignes, d'objectifs, de moyens et autres, tels que conçus en classe lors des diverses activités (tableaux II à XVII).

Les paramètres qui ont servi à décrire le déroulement de la situation d'apprentissage sont l'identification de l'étape, la mise en situation, la description de la stratégie d'acquisition et la description de l'environnement physique. Nous avons également transcrit des échantillons d'échanges verbaux entre le maître et les élèves. Nous présenterons maintenant chacune des situations d'apprentissage et la méthodologie qui a été suivie.

Dans la classe de troisième année, le chercheur a utilisé différentes stratégies en communication orale, écrite et en lecture. Comme les observations y ont été recueillies au début de l'année scolaire et que les enfants se connaissaient alors assez peu, durant les premiers jours de classe une période d'entraînement a été nécessaire. Nous avons fait vivre aux enfants de brèves périodes d'échange où ils ont eu à établir des consignes pour la communication en classe. Les enfants ont discuté de ces règlements, des responsabilités que chacun pourrait assumer et du genre d'aménagement physique qui s'avérerait le plus propice. La classe a aussi rédigé un journal destiné aux parents et aux camarades des autres

classes. Ce journal comprenait des textes inspirés d'événements vécus durant l'étape.

En ce qui concerne la lecture et la communication orale, les enfants ont fait un travail individuel sur des thèmes que chacun avait choisi selon ses intérêts. Pour la présentation orale du résultat de leur travail, différents moyens matériels ont été utilisés: une télévision (en carton), des marionnettes, des photographies, des illustrations tirées de journaux ainsi que des objets. A la fin de l'étape, le chercheur a élaboré une forme de bulletin adapté aux situations spécifiques vécues dans cette classe (nous y reviendrons plus loin).

En quatrième année, nous sommes partis de personnages connus, venant soit du domaine des sports, de la politique ou du spectacle, pour amener les enfants à en choisir un sur lequel ils aimeraient lire, écrire ou discuter. Ils ont fait des recherches documentaires sur leur personnage, se sont fixé des objectifs à atteindre et ont identifié leurs différents moyens d'élaboration. A la fin, chaque équipe présentait ce qui avait été appris sur le personnage choisi et expliquait sa façon de travailler. Ensuite les élèves relevaient les apprentissages qu'ils estimaient avoir faits.

Dans la classe de sixième année, l'objectif général portait sur l'apprentissage des divers types de discours (informatif, expressif, incitatif). Les élèves devaient écrire sur un bout de papier des sujets sur lesquels ils auraient aimé communiquer et les déposaient dans une boîte prévue à cet effet. Des équipes de trois ou quatre

enfants devant travailler sur des thèmes semblables ont été formées. Après une ou deux périodes de consultation en bibliothèque pour procéder à l'inventaire des ressources, la réalisation proprement dite a commencé. Pendant deux semaines, l'enseignante a réservé à cette fin une période quotidienne de travail. Durant ces périodes, le chercheur s'est rendu en classe à quatre reprises pour faire vivre aux enfants des situations de communication orale.

Un thème de discussion portant sur les divers types de discours était présenté aux enfants regroupés en équipe. Le titre du thème devenait la consigne et il était inscrit au tableau, après quoi la discussion commençait. Ceci durait environ dix minutes et l'on reprenait avec un nouveau thème. Trois thèmes devaient être vus à chaque séance (pour un total de douze thèmes). Une fois terminée la discussion sur les trois thèmes, le chercheur passait à la phase d'objectivation avec le groupe-classe. (Nous ferons l'analyse de cette phase d'une façon plus particulière dans le chapitre suivant).

A la fin de la recherche, les enfants ont vécu une activité de communication orale qui avait comme sujet l'évaluation de leur propre travail. La dernière étape consistait en une présentation à la classe des travaux de chaque équipe.

Afin d'aider le lecteur à s'orienter dans la description des activités, voici un exposé condensé de la démarche complète que nous avons suivies.

3.3.1 Le choix d'un centre d'intérêt commun

a) Mise en situation

L'enseignante demande aux enfants: "J'aimerais que, d'ici quelques jours, vous apportiez en classe des photos de personnes avec qui vous aimeriez communiquer. Des personnes à qui vous aimeriez écrire, parler, ou sur lesquelles vous aimeriez lire."

Les enfants apportent des photos en classe et l'enseignante les affiche au mur de la classe. Exemple: joueurs de hockey, joueurs de baseball, artistes, députés, etc.

b) Inventaire des ressources

Pendant quelques jours les enfants apportent en classe de la documentation sur les personnages. Ils s'échangent des articles de journaux ou de revues.

c) Choix du sujet

L'enseignante dégage avec les enfants les différentes possibilités qu'offre le sujet: ce qu'on peut connaître d'eux, etc.

Elle demande aux enfants s'ils désirent continuer leur recherche sur le même personnage. Les enfants font le choix d'un personnage.

3.3.2 La formulation d'objectifs en communication langagière

L'enseignante affiche l'objectif général poursuivi par la classe et fait ressortir avec clarté les apprentissages que chacun veut réaliser.

Elle présente des objectifs spécifiques pouvant s'intégrer au projet.

Exemples d'objectifs spécifiques:

- Ecrire un court message à caractère informatif (écrit).
- Faire ressortir clairement les informations dans un discours (oral).
- Dégager les informations importantes dans un texte (lecture).
- Connaître différents moyens servant à établir la communication entre les gens (sciences humaines).

Les objectifs spécifiques sont écrits sur des cartons individuels que l'on affiche au mur de la classe.

Exemples:

- Ecrire des messages à caractère informatif.
- Faire ressortir les informations dans un discours.

<u>Les enfants choisissent ou formulent leurs objectifs</u>:

- Accorder les verbes au présent; appliquer la règle du pluriel des noms; mettre les majuscules au début des phrases; apprendre la règle du féminin des adjectifs;

chercher les mots nouveaux dans le dictionnaire; écrire une lettre à un ami.

- Bien prononcer le texte qu'ils présenteront aux élèves; utiliser le mot juste; contrôler son débit de parole; surveiller le son "an"; s'exprimer clairement; faire un exposé.
- Dégager les informations importantes dans un texte.
- Connaître les différents moyens de communication.

Les enfants choisissent ou formulent leurs objectifs:

- Résumer des chapitres de livres; préparer des fiches sur les livres déjà lus; lire des textes à mes camarades; formuler des questions sur un texte.
- Montrer l'utilité du téléphone; savoir comment télégraphier; en quoi consiste le travail d'un annonceur de radio; apprendre à écrire une lettre.

3.3.3 Le développement du projet

a) Choix des moyens

a.1) La classe

Selon les objectifs poursuivis par la classe, l'enseignante fait le choix des situations d'apprentissage pour aider l'enfant à atteindre les objectifs visés.

Exemple: Ecrire des messages à caractère informatif

. Chaque enfant écrit un texte sur le personnage qu'il a choisi;

. En quelques phrases, il en décrit les principales caractéristiques;

. Il prépare un petit livre portant sur le travail de son personnage;

. Il compose un poème ou il exprime ses sentiments à l'égard de son personnage.

Exemple: Faire ressortir les informations dans un discours

. L'enseignante remet aux enfants différents messages. L'enfant en lit un qu'il présente soit à l'ensemble de la classe soit à une équipe. Les autres essaient de découvrir l'intention qui se trouve dans ce message.

Exemple: Dégager les informations importantes d'une lecture

. En équipe, vous discutez d'articles de journaux et vous en dégagez les éléments importants.

. Vous dégagez l'idée principale d'un texte.

. Vous relevez les noms des personnages d'un livre, les principales actions qui ont retenu votre attention, etc.

. Vous lisez un texte à un(e) ami(e) et vous lui posez des questions sur ce texte.

. Vous préparez des fiches (courts résumés de lectures).

Exemple: Connaître les moyens de communication

. Inviter une personne ressource en classe.

. Visiter un bureau de poste.

. Apprendre à télégraphier un message.

a.2) Les enfants à leur tour cherchent des moyens d'atteindre leur objectif

Exemples:

<u>Oral</u>

. Enregistrer mon discours.

. Présenter mon discours à une équipe.

. Etc.

<u>Ecrit</u>

. Apprendre à me servir d'un dictionnaire.

. Ecrire les différentes règles de grammaire dans un cahier.

. Monter un fichier de verbes.

. Etc.

Lecture

. Faire quinze minutes de lecture par jour.

. Lire une page du journal local tous les jours.

. Entretenir un(e) ami(e) sur le sujet d'une lecture que l'on a faite.

. Etc.

b) L'environnement

La classe est décorée avec les photos, les textes et les posters que les enfants ont apportés. Des tables servent à bâtir des kiosques. Ces kiosques sont identifiés selon les besoins du projet.

Les équipes sont formées selon les affinités naturelles et les intérêts des enfants. Ceux-ci se placent à l'endroit le plus propice pour effectuer leur recherche.

Exemple: Près des fenêtres, près du kiosque à journaux, près des prises de courant, etc.

c) Planification du travail

L'enseignante planifie avec les élèves le travail des prochains jours.

d) Choix du travail à présenter

Les élèves décident de la façon de présenter le résultat de leurs données aux autres élèves.

3.3.4 L'objectivation et l'évaluation

a) Objectivation

Après chaque période de travail, l'enseignante fait un retour sur les difficultés que les élèves ont rencontrées.

b) Présentation du travail

A la fin, les élèves présentent au groupe-classe le résultat de leur recherche.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

4.1 Etape I: L'aménagement de la salle de classe

Objectif général*: Créer un climat de classe favorable.

Au début de l'année scolaire, l'enseignante de troisième année amorce avec les élèves quelques discussions concernant les règlements, les responsabilités et la disposition des pupitres dans la classe.

4.1.1 Les règlements dans la salle de classe

a) Déclencheur: L'intervention de la directrice d'école à propos d'une pelure de pomme trouvée dans le corridor.

S'adressant aux élèves, elle dit: "Je viens de ramasser une pelure de pomme dans le corridor, je suis certaine que ce n'est pas un d'entre vous qui l'a jetée par terre. Il faudrait quand même continuer voir à toujours jeter vos déchets dans la poubelle."

---

* En ce qui concerne les objectifs, nous n'avons identifié, aux trois premières étapes, que l'objectif poursuivi tout au cours des différentes situations d'apprentissage qui seront vécues pour chacune de ces étapes. Par contre à la quatrième et à la cinquième étape, comme celles-ci concernent le contenu langagier à étudier, nous avons formulé aussi les objectifs spécifiques pour chaque situation d'apprentissage.

b) Durée: 45 minutes

c) Description du déroulement en classe (3e année):

Après le départ de la directrice, l'enseignante reprend le thème de son intervention et en discute avec les élèves. Ceux-ci, pendant une dizaine de minutes, énumèrent différents comportements qu'ils ont observés dans la salle de toilettes, les vestiaires, les corridors et la cour de récréation et ils y ajoutent certains faits: des papiers qui traînent, des trognons de pomme jetés par terre, des élèves qui se bousculent dans les toilettes, etc.

Ensuite, ceux d'une même rangée se groupent en équipes et échangent pendant une quinzaine de minutes, afin d'établir certains règlements applicables dans la classe et à l'extérieur. Pendant la discussion, l'enseignante va d'une équipe à l'autre, elle vérifie si tous ont compris la consigne et si chacun se sent libre de donner son opinion. Après la période d'échange, les élèves reprennent leur place respective. Un représentant de chaque groupe fait connaître les suggestions de règlements, (tableau IV). L'enseignante les écrit au tableau, sans les commenter. A la fin des comptes rendus, elle vérifie les règlements avec eux, pour voir s'il ne s'en trouverait pas qui soient identiques. Si cela se produit, elle s'entend avec les élèves pour n'en inscrire qu'un seul au tableau. L'enseignante poursuit l'activité en

demandant à certains élèves d'expliquer à la classe, du mieux qu'ils le peuvent, les règles de conduite en cause. On les relit une dernière fois, puis l'enseignante les reprend une à une et les enfants en votent l'adoption à main levée. Pour terminer, un(e) élève les écrit sur un carton et les affiche au tableau situé à l'avant de la classe. Ce retour a duré une vingtaine de minutes.

TABLEAU IV

Règlements dans la classe

- ne pas crier;
- ne pas parler en même temps qu'un autre;
- faire silence dans les rangs;
- se taire quand la cloche sonne;
- ne pas parler dans les corridors;
- ne pas se promener inutilement dans la classe;
- aiguiser ses crayons le matin en arrivant;
- surveiller son langage;
- ne pas trop agacer les camarades.

---

d) Discussion:

Le maître utilise comme déclencheur une situation naturelle qui se présente spontanément dans la classe. Par exemple, l'intervention de la directrice. Pour les élèves, cet événement est significatif puisqu'il fait partie de leur réalité quotidienne. Comme le rappelle Paré

(1975), l'enfant a plus de facilité à s'exprimer et à apporter des suggestions lorsqu'il est réellement concerné dans la situation d'apprentissage qu'on lui présente.

Notons que dans le cas qui nous occupe, la discussion fut brève. Les réactions des enfants étaient à peu près celles-ci: "Qu'est-ce qu'on va dire?", "Pourquoi fait-on ça?", "Je ne sais pas quoi dire?" Ils ont eu du mal à amorcer leurs échanges et à trouver des règlements. Ce malaise est probablement dû au fait que le sujet de discussion était nouveau pour eux et qu'auparavant, on n'avait pas l'habitude de les consulter au sujet des règles de conduite à appliquer en classe. D'autres facteurs ont pu aussi influencer leur comportement: les enfants n'avaient jamais travaillé en équipe, c'était leur première discussion depuis le début de l'année scolaire. Lorsque l'enseignante a demandé aux élèves de donner des exemples, on voit qu'elle aurait dû, en rétrospective, leur demander aussi de faire des suggestions qui puissent corriger le problème. Le déroulement de la stratégie en aurait été facilité.

Nous observons également que l'enseignante écrit souvent les règlements en utilisant la formulation verbale produite par l'élève, par exemple, "pas crier", (au lieu de "ne pas crier"). Au moment de la mise en situation, il est parfois préférable d'agir ainsi pour éviter de bri-

ser l'enchaînement spontané des idées émises par les élèves, car si le maître utilise une autre formulation les enfants pourraient exiger des explications, ce qui ne serait pas opportun à ce moment-là. Mais ce n'est évidemment pas un principe absolu que d'utiliser dans toutes les situations la formulation orale. Cela s'applique uniquement lors du remue-méninges.

Lorsque le maître leur demande d'expliquer les règlements, les élèves deviennent intéressés car ils auront à voter à ce propos. Il est important d'afficher des règlements dans la classe, cela sert d'aide-mémoire et de support matériel à la fin de chaque journée et l'enseignante peut s'en servir pour effectuer les retours.

Toute cette stratégie se justifie par le fait que les enfants tendent à respecter davantage les règles de conduite lorsque c'est eux qui les ont déterminées. Ils se surveillent et s'avertissent mutuellement lorsque certains dérogent aux règles.

Nous avons été frappés par la sévérité des règlements édictés par ces élèves. Venant d'une classe où la pratique pédagogique était plus traditionnelle, ils mettent l'accent sur le silence et sur la restriction des déplacements en classe. Leurs opinions ne sont pas diversifiées. Chaque équipe répète les mêmes règlements. Les enfants ne parlent pas du soin à apporter au matériel

didactique, du comportement responsable qu'on doit avoir aux ateliers, du rangement des livres dans le coin-lecture, etc. Jusqu'ici, ces enfants avaient probablement vécu un apprentissage qui se résumait à l'absorption de connaissances, sans interaction avec leurs pairs. Graduellement, le maître devra les amener, par différentes situations, à passer d'un fonctionnement traditionnel à une pédagogie plus ouverte.

Quant aux suggestions menées par les enfants, le rôle du maître consistera à les assouplir et à les adapter aux besoins de la classe. C'est en faisant le retour auto-évaluatif sur la discipline de la journée que seront déterminées les priorités. On pourra éliminer ainsi progressivement tout ce qui n'est pas cohérent avec les principes d'une pédagogie ouverte.

Durant l'année scolaire, il sera bon de faire revivre à quelques reprises l'activité que nous venons de décrire. L'enseignant peut ainsi monter un dossier de comportement à partir des éléments énumérés par le groupe-classe. Les enfants, en s'auto-évaluant, prennent conscience de leur comportement et de l'image qu'ils projettent chez leurs camarades.

En conclusion, dans une pédagogie ouverte il faut prendre le temps d'établir une certaine discipline et de faire en sorte que les élèves y adhèrent, au lieu de tout

leur imposer. On évitera ainsi le chahut et la communication dans le groupe en sera facilitée.

4.1.2 Les responsabilités dans la classe

a) Déclencheur: L'enseignante attire l'attention sur des faits qui se produisent dans la classe depuis le début de l'année scolaire. Exemple: les enfants veulent brosser le tableau, ouvrir les fenêtres, éteindre les lumières, vider les poubelles, etc. Elle propose aux écoliers de partager ces diverses responsabilités et confie à chacun une fonction à remplir à tour de rôle.

b) Durée: 45 minutes.

c) Description du déroulement en classe (3e année):

Il s'agit d'une activité collective. C'est l'enseignante qui anime la discussion et chaque enfant reste à sa place. L'enseignante amorce l'échange en posant la question suivante: "Que pouvons-nous faire pour garder notre classe propre?" Un enfant répond: "Nous pouvons laver le tableau, vider les poubelles, épousseter, etc." L'enseignante écrit au tableau les idées émises par les élèves. Lorsque chacun s'est exprimé, elle reprend les tâches énumérées et détermine, avec leur aide, combien il faudra d'élèves pour remplir toutes ces tâches efficacement. Par exemple, on aura besoin d'un élève

pour vider l'aiguisoir, de deux enfants pour fermer les fenêtres, etc. (voir tableau V). Ensuite, l'enseignante demande: "Combien de fois par semaine est-il nécessaire de remplir chacune de ces tâches?" Il faut laver le tableau trois fois par semaine, vider la poubelle tous les soirs, etc. (voir tableau V). Enfin, l'enseignante, avec l'aide du groupe, détermine le jour qui sera le plus propice pour effectuer certaines tâches. Exemple: arroser les plantes le vendredi, ranger les livres chaque soir, etc. (voir tableau V). Ensuite, on inscrit sur un carton la tâche, le jour, et le nom de l'élève chargé de l'accomplir. On affiche le panneau au tableau, à l'avant de la classe, à côté de celui des règlements.

TABLEAU V

Responsabilités

Responsabilités	Noms	Jours
Ouvrir et fermer les fenêtres.....	Mario Sébastien	3 fois par jour matin, midi, soir
Laver les tableaux.....	Isabelle Karen	mardi et jeudi
Nettoyer les brosses.....	Claudia	
Vider les poubelles....	Steve	mardi et jeudi
Epousseter.....	Chantal	
Placer les pupitres....	Philippe Martin	2 fois par jour midi-soir
Placer les chaises et le tapis.....	Stéphane D. Danny	1 fois par jour le soir
Vider l'aiguisoir.....	France	mardi-jeudi
Eteindre et allumer les lumières.....	Julie	matin-midi
Ramasser les déchets...	Michel	tous les jours le soir
Arroser les plantes....	Sophie	le vendredi
Sortir et rentrer les ballons.....	Eric Véronique	aux récréations tous les jours
Responsabilité de l'horaire.....	Stéphane B.	tous les jours le soir
Mettre les chaises sur les bureaux.....	Lyne Claudia	mardi-jeudi
Placer les livres dans le coin-lecture...	Anika Isabelle	mardi-jeudi
Placer les sacs.....	Luc	le matin tous les jours

d) Discussion

Les enfants participent et manifestent beaucoup d'enthousiasme. L'activité se déroule rapidement. Le sujet d'échange intéresse les élèves et chacun est heureux d'émettre son opinion. Le thème choisi déroute moins les élèves que celui de l'activité précédente, ce qui suscite beaucoup plus de suggestions dans l'énumération des tâches à remplir. Chaque écolier réclame une tâche dont il puisse assumer la responsabilité. Certaines modifications seront apportées à la liste dans les jours qui suivront, car il y a des élèves qui désirent changer de tâche. Par exemple, Véronique ne voulait plus sortir les ballons; Mario et Sébastien ne pouvaient plus ouvrir les fenêtres seuls, c'était trop difficile pour eux; ainsi de suite.

Après cette (deuxième) discussion, les enfants s'expriment plus volontiers et avec plus d'aisance. Nous observons chez eux un sens élargi des responsabilités et une plus grande participation. Ils sont de plus en plus conscients du rôle qu'ils ont à jouer. Aucun élève n'oublie de remplir sa fonction. Les comportements sont très différents lorsque le sens de l'initiative est sollicité. A la fin de chaque semaine, le maître effectue un retour évaluatif sur les diverses responsabilités. Les élèves font des suggestions dans le but d'améliorer leur travail.

Par exemple, Isabelle constate que son tableau est mal lavé, qu'il reste des lignes blanches. Un élève lui dit: "Il faut rincer ton linge plus souvent."

Dans une pédagogie ouverte, il y a beaucoup de matériel en circulation dans la classe. Les enfants doivent donc s'habituer à ranger eux-mêmes le matériel après l'avoir utilisé. Le maître rappelle fréquemment aux enfants qu'ils sont responsables de leur classe.

A la fin de l'étape, lors de la remise des bulletins, les parents nous ont dit avoir remarqué que leurs enfants se souciaient davantage de garder leur chambre en ordre. Ils ramassaient leurs jouets et prenaient un plus grand soin de leurs livres et de leurs jeux. Si, comme nous l'avions prévu, cette situation d'apprentissage s'est si bien déroulée, c'est qu'elle correspondait à un véritable besoin des enfants. Les enfants aiment travailler dans l'ordre et le calme.

4.1.3 La disposition des pupitres dans la classe

a) Déclencheur: L'enseignante amène les élèves à prendre conscience que la disposition des pupitres dans la classe ne favorise pas la communication langagière. Elle explique qu'il est difficile de se voir lors des échanges personnels ou entre équipes. L'enseignante leur demande: Pourrions-nous

placer nos pupitres de façon à mieux nous voir lorsque nous communiquons?

b) Durée: 2 périodes de 45 minutes.

c) Description du déroulement en classe (3e année):

A la suite de l'intervention de l'enseignante, les élèves se groupent par équipes naturelles de trois ou quatre écoliers et ils discutent entre eux de la question suivante: "De quelle façon pourrions-nous placer nos pupitres dans la classe?" L'enseignante remet des feuilles à chaque équipe, sur lesquelles les élèves peuvent illustrer les agencements qu'ils aimeraient suggérer. Les enfants discutent entre eux des différentes possibilités qui leur viennent à l'esprit et ils essaient de trouver des motifs qui puissent convaincre les amis d'adopter leur plan. Après une dizaine de minutes, l'enseignante annonce aux élèves qu'ils doivent dessiner le plan qu'ils trouvent le plus intéressant pour la classe. Ensuite, un représentant de chaque équipe explique à la classe le plan que son groupe propose. Lorsque tous se sont prononcés sur le plan, chacun vient inscrire son nom en-dessous de celui qui l'intéresse (les plans sont affichés au tableau). Le plan retenu est celui d'une équipe naturelle. Les pupitres sont alors disposés comme ceux de cette équipe. Après deux jours, l'enseignante et les élèves évaluent les avantages et les inconvénients de cette nouvelle disposition. Un tel changement cause du

malaise chez les élèves: ils éprouvent de la difficulté à écouter avec plus d'attention et à se concentrer sur un travail. L'enseignante suggère alors aux enfants de recommencer la même activité et propose une nouvelle disposition des pupitres. Cette fois, le plan retenu est celui du cercle (tableau VI). A la fin, l'enseignante dit aux enfants qu'occasionnellement ils auront à se placer en équipes pour exécuter certains travaux.

TABLEAU VI

Disposition des bureaux

d) Discussion

Cette stratégie a pour but de favoriser le discours à caractère incitatif. Les enfants cherchent des arguments qui puissent convaincre les camarades de placer les pupitres de la façon qu'ils désirent. Les enfants deviennent très éloquents, car ils se savent concernés par les résultats. Les dessins aussi contribuent à soutenir les échanges. Nous avons constaté qu'une disposition en cercle permettait aux enfants de mieux communiquer entre eux.

4.1.4 Conclusion de la première étape

Dans la pratique d'une pédagogie ouverte, l'enseignant doit pouvoir susciter beaucoup d'interactions verbales entre pairs, il doit recourir à du matériel didactique varié et laisser aux enfants la liberté de se déplacer fréquemment pour travailler aux différents ateliers. Afin d'assurer la bonne marche de cette approche, le maître doit, dès le début de l'année scolaire, établir des règles de conduite, confier certaines responsabilités aux enfants et aménager l'espace physique de façon adéquate. Ces activités sont des préalables essentiels au fonctionnement d'une pédagogie ouverte. D'autres situations d'apprentissage, applicables à l'aménagement de la salle de classe, suivront. On demandera aux élèves d'apporter en classe certains objets, illustrations, photos ou articles de journaux. C'est à partir de ce matériel que les enfants éla-

borent des ateliers dans la classe et que leur environnement devient significatif. "L'environnement doit faciliter les interventions et doit être inspirant pour les écoliers. (...) c'est un outil essentiel quand il s'agit d'apprendre à communiquer", (Baribeau, 1982, p. 56). La formation de kiosques est une des formules à retenir. Chacun d'eux serait consacré à une activité différente. Par exemple: kiosque no 1, matériel didactique; no 2, livres et articles de journaux; no 3, objets se rapportant au thème sur lequel les élèves travaillent; no 4, textes des répétitions préparatoires à la présentation des travaux, (Loranger, 1982, p. 11).

L'environnement doit donc susciter la curiosité et le questionnement, en plus d'offrir à l'enfant les instruments nécessaires à la bonne marche de sa recherche. Angers et Bouchard (1981) signalent cependant qu'il est rare qu'on puisse tout prévoir du premier coup et c'est pourquoi "le plan de l'environnement reste toujours ouvert et malléable", (p. 56). Paquette (1976) décrit l'environnement de la façon suivante: "Le professeur privilégie l'aménagement d'un environnement riche et pertinent favorisant les apprentissages multiples chez l'enfant. Cet environnement est aménagé par une collaboration professeur/élèves. Le professeur participe avec les élèves à la création d'un environnement favorisant l'expérience de communications variées", (p. 20). L'auteur suggère "un atelier de communication libre, des outils permettant de toucher diverses variétés linguistiques et des situations ou-

vertes d'apprentissage. L'enfant doit avoir la possibilité de choisir dans cet environnement ce qui lui convient, selon ses préoccupations. Par contre cet environnement peut être modifié selon les besoins langagiers des enfants", (p. 21). Ces observations nous permettent de prendre conscience de la continuité entre les activités que le maître doit assurer tout au long de l'année scolaire, s'il désire que les intérêts de ses élèves se reflètent dans l'aménagement de la classe.

4.2 Etape II: L'identification d'un champ d'intérêt spécifique au groupe d'âge

Objectif général: Amener les élèves à choisir un sujet d'étude qui les intéresse.

4.2.1 La cueillette des intérêts du groupe d'élèves

a) Déclencheur: La technique du remue-méninges (voir le chap. II). L'enseignante anime un remue-méninges en demandant aux enfants de faire l'énumération des sujets sur lesquels ils aiment lire, écrire ou parler.

b) Durée: 20 minutes.

c) Description du déroulement en classe (3e année):

Cette activité se déroule collectivement avec le groupe d'élèves (3e année). Ceux-ci mentionnent des sujets qui les intéressent et l'enseignante les note au tableau (voir tableau IV). Pour activer le questionnement, elle intervient à deux reprises en leur demandant

tout d'abord ce qu'ils aiment faire et à quoi ils emploient leurs fins de semaine.

TABLEAU VII

Liste des sujets soumis par les élèves de troisième année

Ecole	Lecture	Bibliothèque
Sciences	Papillons	Canards
Poissons	Ecriture	Chats
Perruches	Kangouroux	Course à pied
Astronautes	Phoques	Chiens
Tigres	Lapins	Jeux
Bricolage	Fleurs	Autos de course
Avions	Karaté	Musique
Sauts en hauteur	Bicyclette	

La cueillette se termine lorsque les enfants n'ont plus rien de nouveau à ajouter.

d) Discussion:

Cette stratégie est nouvelle pour plusieurs enfants. Nous observons que les écoliers réfléchissent longtemps avant de s'exprimer. Certains cherchent la réponse qui convient le mieux; les premières idées émises se rapportent plus ou moins directement à l'école: lecture, écriture, bibliothèque, sciences, musique,... D'autres nous interrogent du regard, ils ne trouvent rien à dire.

L'enseignante intervient alors pour leur demander ce qu'ils font durant leurs loisirs. Elle peut découvrir ainsi quels sont leurs véritables goûts et à quoi ils occupent le temps passé à l'extérieur du milieu scolaire. Exemple de réponses: autos de course, saut en hauteur, bicyclette, bricolage,... Après un certain temps, le silence se fait dans la classe. L'enseignante intervient de nouveau en demandant aux élèves: "Qu'est-ce que vous aimez encore?" Les enfants mentionnent alors les animaux qui les intéressent le plus, tels que les chiens, les tigres, les phoques, les kangouroux, les perruches, les canards, les chats, les papillons. Ces deux questions font mieux comprendre aux écoliers l'intention de l'enseignante et facilitent l'émission de leurs idées. Ce déclencheur permet de découvrir les sujets qui intéressent les élèves de cet âge et ce qui les motive dans le choix de leur lecture et de leurs recherches.

Les élèves de la classe en question en étaient à leur première expérience avec cette technique d'animation. Les réponses sont donc brèves et pas très spontanées. On sent que plusieurs d'entre eux craignent la critique et le jugement des autres et ils ont tendance à s'autocensurer. Pour améliorer cette stratégie, on pourrait envisager d'amorcer le remue-méninges avec le groupe: inscrire les idées des élèves sur un carton affiché au mur où ils pourraient en ajouter à mesure que d'autres

idées leur viennent à l'esprit. Ceci permettrait d'élargir l'éventail des possibilités et d'offrir une plus grande variété de sujets.

Cette activité devrait être vécue à une période où les enfants sont reposés. Les résultats diffèrent selon que l'activité a lieu tôt le matin ou à la fin de la journée. Il appartient au maître de découvrir le moment le plus opportun.

Il est évident que d'autres déclencheurs peuvent aussi être utilisés, comme, par exemple, un film, un incident vécu, un événement d'actualité, un objet apporté en classe par les enfants.

Rappelons que la mise en situation est la clé de la réussite d'un apprentissage significatif. C'est le moyen de découvrir les intérêts de chacun et de créer une motivation à l'intérieur du groupe-classe. Un apprentissage est significatif lorsque le maître part du vécu de l'enfant et des questions que les écoliers se posent.

e) Le questionnement:

Les élèves de quatrième année ont vécu la même mise en situation. Dans cette classe, nous nous sommes intéressé au type de questionnement du maître et des élèves. L'activité qui suit a été animée par l'auteur.

Transcription des interventions du maître et des élèves pendant le déroulement de la mise en situation*:

M : "Qu'est-ce qui s'est passé durant votre fin de semaine?"

E : "Y a eu la fête des mères."

M : "Est-ce qu'il y a eu autre chose?"

E : "Y a eu la mort de Gilles Villeneuve"

M : "Est-ce que les amis, vous avez été mis au courant de ça?"

E : "Oui."

M : "Qu'est-ce que vous avez entendu dire durant le fin de semaine sur Gilles Villeneuve?"

Un écolier lève la main.

M : "Oui. Tu nous racontes ce que tu as entendu."

E : "Y a viré à la même place que lui, puis y a volé dans le champ."

---

* Note: Comme il se doit, la transcription reproduit fidèlement le langage utilisé par les intervenants. Le symbole M identifie les interventions du maître, le symbole E celles d'un élève (chaque occurrence du symbole E désigne des élèves différents. Un même élève peut intervenir plus d'une fois, mais ce détail n'est pas pertinent ici).

M : "Qu'est-ce qu'il faisait lui, les amis, Gilles Villeneuve?"

E : "Il faisait de la course automobile."

M : "Est-ce qu'il y a des amis qui l'ont déjà vu courir?"

E : "Moi, je l'ai déjà vu, parce que mon père faisait de la course automobile. Y en fait plus, mais avant ça, y en faisait, mais là, ma mère a veut plus - parce qu'a n'aime pas ça - c'est trop dangereux."

M : "Vous le regardiez le Grands Prix à la télévision?"

E : "Oui."

M : "Est-ce que vous le trouviez bon coureur?"

E : "Oui, c'est de valeur, parce qu'y avait à peu près rien que lui."

M : "Regardez, c'est probablement ces photos là que vous avez vues - puis des textes que vous avez pu lire" (l'enseignante montre aux enfants les différentes photos).

E : "Gary Carter."

M : "Y en a d'autres?"

E : "Diane Dufresne"

E : "Je lui dirais qu'elle chante bien."

M : "Regardez les amis, j'en ai découpé des personnages. Si j'avais la chance de les rencontrer, ce sont des gens à qui j'aimerais parler; j'aurais des choses à dire - peut-être que ça va vous faire penser à des gens à qui vous autres aussi vous aimeriez parler. On va les regarder ensemble. (J'affiche au tableau les photos des personnages). Est-ce que vous en connaissez de ces gens-là?"

E : "Oui, y a Gilles Villeneuve dans le coin, y a Marc Tardif."

M : "Y a peut-être des garçons qui aimeraient rencontrer Marc Tardif?"

E : "Y a la reine Elizabeth II."

M : "Peut-être qu'il y a des amis qui l'ont vue dernièrement à la télévision, elle a parlé à des enfants."

E : "Y a Daniel Bouchard."

M : "Peut-être que vous aimeriez lui demander ce qu'il ressent après une partie de hockey?"

E : "Pierre Trudeau."

M : "Vous auriez peut-être des faveurs à lui demander au Premier ministre du Canada?"

E : "Nathalie Simard."

M : "Vous l'avez peut-être vue hier soir à la télévision?"

E : "Diane Tell."

E : "Ginette Reno."

E : "Edith Butler."

E : "Shirley Théroux."

M : "Les personnes que vous m'avez nommées sont célèbres, beaucoup de gens les connaissent."

E : "René Simard."

M : "Est-ce que vous connaissez d'autres personnes qui sont connues partout dans le monde parce qu'elles ont fait des choses importantes? Souvent, ces gens-là ont fait avancer la science, ils ont trouvé des remèdes pour guérir ou pour soulager. (Je leur montre quelques livres portant sur différents personnages). Vous en connaissez de ces volumes?"

E : "Christophe Colomb."

M : "Christophe Colomb, c'était un découvreur, c'est quelqu'un qu'on connait partout dans le monde, parce qu'il a fait des choses importantes. Vous avez ici Helen Keller, Beethoven. Ces personnages sont un exemple de créativité, d'originalité. Ce sont des personnages qui ne peuvent pas nous laisser indifférent."

M : "Quels personnages vous intriguent le plus? Sur qui, jusqu'au mois de juin, vous aimeriez en connaître davantage? Quelqu'un à qui vous aimeriez écrire, quelqu'un à qui vous aimeriez parler. Vous avez également Walt Disney qui a fait beaucoup de choses pour les enfants."

E : "Est-ce qu'on peut prendre le pape?"

M : "Oui c'est un personnage très intéressant. Il y a plusieurs façons de communiquer. Si je lis un livre qui raconte la vie d'Hélène Keller, d'une certaine façon je communique avec elle. Si j'écoute un disque de Walt Disney, c'est une façon de communiquer avec lui parce qu'en écoutant son disque je me mets au courant des histoires qu'il a faites pour les enfants. Si

je lis un poème de Gilles Vigneault, c'est une autre façon de communiquer avec lui, en lisant ce que quelqu'un a écrit. Je peux aussi écrire à quelqu'un pour lui dire ce que je ressens quand il chante ou quand je le vois à la télévision. Je peux être en contact avec mon personnage en enregistrant une cassette. Est-ce que c'est plus clair, les amis?"

E : "Moi mon personnage est mort."

M : "Tu peux lire sur lui."

M : "Avec quel personnage aimeriez-vous communiquer?"

E : "Ralph Bunch."

E : "Gilles Vigneault."

E : "Helen Keller."

E : "Gilles Villeneuve."

E : "Guy Lafleur."

E : "Christiane F."

E : "C'est une fille qui prend de la drogue."

E : "Bob Gainey."

E : "Beethoven."

E : "Steeve Rogers."

E : "Melissa Gilbert."

E : "Nathalie Simard."

E : "Diane Dufresne."

E : "Terry Fox."

E : "Jackie Robinson."

E : "Diane Tell."

M : "Durant la semaine, vous allez penser à ce qu'on a dit et vous allez essayer de vous trouver de la documentation."

f) Discussion sur le questionnement

Le sujet d'échange intéresse beaucoup les écoliers. Ayant déjà vécu une démarche similaire, ils s'expriment plus volontiers. On constate que plusieurs enfants sont déjà documentés sur l'événement, d'où une plus ample cueillette des données.

Nous observons ici que les interventions de l'enseignante portent beaucoup sur la connaissance de l'événement; beaucoup trop, en fait, car cela suppose que les élèves se sont déjà documentés sur le sujet et qu'ils ont déjà des informations à transmettre au groupe. Exemple de questions comme: "Qu'est-ce que vous avez entendu dire, durant la fin de semaine sur Gilles Villeneuve?", "Qu'est-ce qu'il faisait, Gilles Villeneuve?" appellent des réponses qui sont des renseignements sur le personnage et sur sa fin tragique.

Les trois interventions du maître orientent les enfants sur différents personnages. Exemple: "Est-ce qu'il est arrivé autre chose?", "Vous connaissez d'autres personnages?", "Est-ce que vous connaissez d'autres personnages qui sont connus dans le monde, parce qu'ils ont fait des choses importantes?" Ceci permet d'en arriver à sélectionner les personnages. La première porte sur un individu en particulier: Gilles Villeneuve, la deuxième sur des vedettes de la télévision et la troisième sur le contenu que le maître veut développer. Ces trois questions suggèrent une classification naturelle des personnages les résultats du questionnement différent évidemment d'une classe à l'autre, selon le genre de questions posées par le maître.

Au plan de l'apprentissage, il est important de souligner que le maître part d'une situation réelle pour élargir progressivement l'éventail à des personnages plus lointains (Pasteur, Helen Keller, Beethoven, Christophe Colomb, etc.).

L'enseignante amène les élèves à détailler davantage. Exemple: "Qu'est-ce qu'il faisait?", "Qu'est-ce qui est arrivé?" Par ces interventions, les autres enfants en apprennent davantage sur l'événement ou le personnage en cause. D'autres questions iront chercher des détails secondaires. Exemple: "Est-ce qu'il y a des amis qui l'ont vu courir?" Cette intervention sert à soutenir l'attention du groupe.

D'autres interventions portent sur la description du personnage. Exemple: "Christophe Colomb, c'était un découvreur; c'est quelqu'un qu'on connaît partout dans le monde, parce qu'il a fait des choses importantes." Le contact avec le maître se maintient et il y a échange entre les élèves. Le maître reçoit les idées des enfants sans les commenter, ni les critiquer. Ceci favorise le climat de communication dans la classe. Précisons, toutefois, que pendant le brain storming, l'enseignante a émis certaines idées. Si elle ne l'avait pas fait, très peu d'idées de personnages auraient été suggérées. Ces interventions avaient donc pour but de stimuler les élèves et non de les orienter indûment.

4.2.2 La classification des idées

a) Déclencheur: L'enseignante reprend le tableau VII. Elle dit aux enfants: "Maintenant on va faire des ensembles avec nos idées." Les idées semblables sont regroupées.

b) Durée: 20 minutes.

c) Description du déroulement en classe (3e année):

Le maître reprend le tableau VII et numérote, avec les élèves, chacune des idées.

TABLEAU VIII

Première classification

1- lecture	2- école	3- sciences
4- papillons	5- bibliothèque	6- canards
7- poissons	8- écriture	9- chats
10- course à pied	11- perruches	12- kangouroux
13- phoques	14- chiens	15- astronautes
16- jeux	17- tigres	18- lapins
19- bricolage	20- fleurs	21- autos de courses
22- avions	23- karaté	24- musique
25- saut en hauteur	26- bicyclette	

Le maître entame une discussion avec les élèves. Elle reprend les chiffres indiqués dans le tableau VIII et essaie, avec les enfants, de regrouper ceux qui représentent des idées semblables. Lorsque toute la classe est d'accord sur le regroupement effectué, les chiffres sont remplacés par des mots.

TABLEAU IX

Regroupement des idées

1- lecture	11- perruches	21- autos de courses
2- école	7- poissons	22- avions
5- bibliothèque	13- phoques	23- karaté
8- écriture	9- chats	25- saut en hauteur
	4- papillons	26- bicyclette
	14- chiens	10- course à pied
	17- tigres	
	18- lapins	
20- fleurs	6- canards	3- sciences
	12- kangouroux	15- astronaute
19- bricolage	16- jeux	24- musique

d) Discussion

Cette classification offre aux élèves une vue d'ensemble des thèmes sur lesquels ils peuvent travailler. C'est une activité facile à exécuter avec les enfants. Ils reconnaissent assez vite les idées semblables. C'est une occasion pour eux d'argumenter quant à l'endroit où devrait être placé "tel sujet dans tel ensemble". En classant les idées, les élèves doivent forcément définir différents concepts. Exemple: un enfant qui ne connaît pas le mot "kangourou" devra le chercher dans le dictionnaire et l'expliquer aux autres élèves, s'il veut le

placer parmi les animaux. Il aurait été intéressant d'inscrire les idées au tableau VIII sur des étiquettes séparées. Les enfants auraient participé davantage au classement et d'une façon plus dynamique au sein du groupe, car ils auraient eu le temps de s'interroger davantage avant de classer le sujet définitivement.

4.2.3 L'inventaire des ressources

a) Déclencheur: Les enfants de troisième année ont hâte de visiter la bibliothèque. Ils veulent chercher des livres sur les différents thèmes.

b) Durée: 45 minutes.

c) Description du déroulement en classe (3e année):

La secrétaire de l'école fait visiter la bibliothèque aux enfants. Elle leur explique que les encyclopédies et les dictionnaires se trouvent sur les rayons du centre de la bibliothèque, que les revues sont à gauche en entrant, les romans, un peu plus au fond et les documentaires le long du mur de droite. Ensuite, chacun cherche la documentation traitant des sujets déjà dégagés. Le maître aide les enfants dans leur exploration.

d) Discussion

Le but de cette activité est de vérifier la documentation disponible concernant les divers sujets.

Cependant, il est parfois difficile pour les élèves de trouver des livres de référence. Comme ils sont nouvellement arrivés à cette école, il aurait été préférable de les laisser explorer d'abord librement la bibliothèque et se familiariser avec les lieux. Au début, le maître a présenté aux élèves des articles de revues afin de leur donner le goût d'aller les consulter.

En ce qui concerne les livres, les écoliers ont eu de la difficulté à les retrouver sur les rayons. Nous trouvons qu'il aurait été préférable de les réunir sur une table; cela aurait permis aux élèves d'effectuer plus rapidement leur recherche. Cette difficulté a diminué l'enthousiasme des élèves.

Il y a très peu d'ouvrages de référence dans cette école qui soient adaptés à l'âge des enfants. La bibliothèque est pauvre en ouvrages documentaires et n'est accessible qu'à une ou deux périodes de la semaine. Ceci retarde beaucoup le travail des enfants, car il ne leur reste, comme toutes ressources, que le coin-lecture de la classe et les objets apportés de la maison pour élaborer leur recherche. Une fois l'exploration terminée, plusieurs sont dans l'obligation d'abandonner leur sujet, faute de documentation. Pour remédier tant bien que mal à ce problème, l'enseignante incite les enfants à interviewer des personnes de leur milieu ou à visiter des endroits où ils pourront trouver les informations

manquantes. Evidemment, l'interview et les visites personnelles s'avéreraient profitables de toute façon, même si l'on avait disposé d'une documentation suffisante (nous parlerons des entrevues dans la quatrième partie de ce chapitre).

Durant l'inventaire des ressources, le maître donne certaines explications pour faciliter la recherche en bibliothèque. Voici un exemple d'intervention de l'enseignante dans la classe de quatrième année, en ce qui a trait au mot "biographie":

«Ce matin, nous sommes venus à la bibliothèque pour voir si nous pourrions y trouver des livres qui traitent d'un personnage sur lequel on aimerait travailler. Il se pourrait qu'on en trouve un qui parle d'un sujet auquel on n'avait pas pensé. Le fait d'explorer, d'examiner ce qui est présenté peut nous faire penser qu'il serait peut-être intéressant de travailler sur telle ou telle personne dont on n'avait pas encore entendu parler. Ces chemises-ci contiennent de la documentation sur divers sujets. (Les enfants examinent de plus près). Même si vous avez déjà de la documentation sur un personnage, prenez le temps de regarder s'il n'y aurait pas autre chose qui puisse vous intéresser.» Les élèves s'assoient et essaient de trouver ce dont ils ont besoin. «A la bibliothèque, pour trouver de la documentation sur une personne, vous regardez au rayon appelé "biogra-

phie". Une biographie raconte l'histoire d'un personnage, ce qu'il a accompli durant sa vie. Dans notre recherche, c'est justement ça qui nous intéresse. La vie de quelqu'un en vue, son travail, sa famille, ce qui leur est arrivé.»

Angers et Bouchard (1981) nous rappellent que le maître doit adapter la planification aux besoins de ses élèves. Nous pensons qu'il est préférable, dans une activité de recherche portant sur des personnes, que les enfants fassent eux-mêmes la cueillette d'informations, pour les initier à cette première étape. Lorsque le personnage est célèbre la documentation est plus abondante, ce qui facilite et accélère la recherche.

4.2.4 Le choix du sujet de travail

a) Déclencheur: Avec la participation des élèves de troisième année, le maître fait la récapitulation de chacun des sous-thèmes: école, animaux, sports, musique, sciences, jeux, bricolage, fleurs. Elle fait l'exposé de la documentation déjà recueillie, et demande aux enfants de choisir le thème définitif sur lequel ils aimeraient faire une recherche.

b) Durée: 45 minutes (et des retours de 15 minutes chaque jour pendant une semaine)

c) Description du déroulement en classe (3e année):

L'enseignante lit aux enfants le titre des thèmes indiqués au tableau. Elle fait connaître en détail les ressources disponibles. Si le thème porte sur les animaux, les enfants peuvent consulter des encyclopédies, des documentaires, des revues; ils peuvent également visiter un chenil, interviewer un vétérinaire, amener un animal en classe. Chacun choisit ensuite le thème qu'il préfère et vient inscrire son nom en-dessous du thème sélectionné.

TABLEAU X

Thèmes que les élèves préfèrent

Ecole	Animaux	Sports
Chantal	Claudia	Stéphane
Steve	France	Stéphane
Sylvie	Anika	Philippe
Véronique	Mario	Luc
Lyne	Karen	
	Sébastien	

Fleurs	Sciences	Bricolage
Claudia	Dany	
Isabelle	Luc	

Jeux	Musique
Martin	Isabelle
	Julie

Pour terminer, les enfants précisent le sujet qu'ils veulent traiter à l'intérieur de leur thème. Ils se consultent avant de prendre leur décision.

TABLEAU XI

Liste des sujets retenus par les enfants de troisième année

Bibliothèque	:	(Chantal, Steve)
Animaux domestiques	:	(Claudia, France, Anika)
Avion	:	(Stéphane)
Train	:	(Luc)
Ecriture	:	(Sophie)
Insectes	:	(Mario)
Autos de courses	:	(Stéphane, Mario)
Personnel de l'école	:	(Lyne, Véronique)
Les animaux sauvages	:	(Karen, Sébastien)
Sciences	:	(Dany)
Musique	:	(Isabelle, Julie)
Astronautes	:	(Luc)
Jeux	:	(Martin)
Fleurs	:	(Claudia, Isabelle)

TABLEAU XII

Les personnages sur lesquels les élèves de quatrième année ont décidé d'effectuer une recherche

Gilles Villeneuve	:	(Nancy, France, Mathieu, Josée François, Claude)
Nadia Comaneci	:	(Sandra, Léna, Caroline)
Helen Keller	:	(Dominique, Caroline)
Walt Disney	:	(Nancy)
Gary Carter	:	(Martin, Chantal, Frédéric)
Ste-Claire d'Assise	:	(Sylvie)
Louis Pasteur	:	(Manon)
Rosanne Laflamme	:	(Nathalie, Nancy)
Olivia Newton-John	:	(Chantal)
Ste-Thérèse	:	(Katleen)
Sylvie Vartan	:	(Isabelle Paulin)

d) Discussion

Cette activité demande beaucoup de souplesse dans son déroulement. Le maître accepte pendant quelques jours que les enfants changent de sous-thème. Sou-

vent, en lisant une revue ou en feuilletant un document, les enfants deviennent davantage intéressés par un autre sujet. Par contre, certains enfants n'arrivent pas à fixer leur choix. Ils tâtonnent, ils butinent, et ne se décident pas.

Pendant nos séances d'observation, nous constatons que tous les enfants travaillent activement. Même ceux qui ont de la difficulté se montrent enthousiasmés par cette démarche d'apprentissage. Un enfant s'adresse ainsi au maître: "Je ne sais pas ce qui m'arrive, mais je comprends tout." Et un autre; "Maintenant, j'aime ça l'école."

On peut se rendre compte qu'une véritable communication s'est établie dans la classe. Les échanges portent sur le thème exploité et chacun partage avec les autres ses découvertes. Certains thèmes comme les sciences, les fleurs, les jeux et la musique demeurent globaux. Les enfants ne veulent pas les diviser en sous-thèmes, ils préfèrent s'en tenir à un point de vue général. Le maître respecte leur désir.

Le tableau XII présente les résultats des élèves de quatrième année. On se souvient de la discussion d'amorce où il avait été beaucoup question de Gilles Villeneuve; nous remarquons maintenant qu'il n'en reste plus que quelques-uns à être intéressés par l'attitude de ce

personnage. D'où l'importance de ne pas imposer un thème aux enfants, même si tous, au début, semblent le préférer aux autres. Le même phénomène se produit avec les personnes célèbres que le maître a décrit aux enfants; seulement quelques élèves veulent se documenter plus avant sur Pasteur, Helen Keller et Christophe Colomb. Dans l'ensemble, les écoliers de cette classe sont surtout intéressés par les vedettes du sport et de la télévision. C'est ce que nous avions constaté au moment du remue-méninges.

4.2.5 La conclusion de la deuxième étape

Il est dit, dans le programme ministériel des sciences humaines au primaire (1981), que le maître doit amener l'enfant à s'interroger sur l'ensemble des réalités physiques et humaines du monde dans lequel il évolue. La technique du remue-méninges est un excellent moyen pour découvrir les intérêts et les besoins du groupe d'élèves avec lequel l'enseignant travaille. Angers et Bouchard (1981) précisent: "Il s'agit de faire l'inventaire le plus fouillé possible des questions que l'on connaît et qui ont un lien avec le champ d'étude" (p.13).

Le maître devra parfois inciter l'enfant à émettre son opinion: "Quelles questions te poses-tu au sujet de tes camarades de classe?", "Qu'est-ce que tu aimerais connaître dans ta ville?", "A quoi penses-tu en regardant certaines photos?"

Selon Angers et Bouchard (1981), "La mise en situation permet aux élèves d'intuitionner ce qu'ils peuvent découvrir dans le domaine choisi et prendre conscience de leur expérience sur le sujet" (p.11).

4.3 Etape III: Les objectifs

Objectif général: Identifier les buts à atteindre en développant un sujet donné.

4.3.1 La formulation d'objectifs langagiers

a) Déclencheur: Une chicane d'enfants survenue dans la cour de l'école.

b) Durée: 20 minutes

c) Description du déroulement en classe (3e année):

En rentrant de la récréation, deux enfants racontent à l'enseignante les péripéties d'une dispute survenue dans la cour. L'enseignante écoute ce qu'on lui rapporte, puis décide de profiter de cette situation de communication pour exposer au groupe l'objectif à atteindre durant l'étape (7 semaines). Pour aider les élèves à formuler l'objectif, elle demande à deux enfants d'informer clairement leurs amis sur l'incident qu'ils viennent de lui raconter. Après l'exposé de Lyne et de Steve, elle leur pose quelques questions pour les amener à être plus précis:

. "C'est arrivé à quel endroit?"

. "Est-ce qu'il y a eu des blessés?"

. "Qui était impliqué dans cette bataille?"

L'enseignante enchaîne en écrivant sur un carton l'objectif général qu'elle vise. Elle l'affiche au mur de la classe (tableau XIII).

TABLEAU XIII

Objectifs

. Informer les amis de ma classe
. d'un sujet
. sur lequel j'aime lire, parler ou écrire

Elle présente aux élèves chacune des trois parties et les interroge pour les aider à comprendre.

Exemples d'intervention (M = Maître) (E = Elève):

M : "Que veut dire informer?"

E : "Raconter."

M : "Est-ce que ça veut dire autre chose?"

E : "Dire."

M : "Qu'est-ce que cela peut vouloir dire aussi?"

E : "Parler."

Elle continue avec la deuxième partie de la phrase: "un sujet":

M : "C'est quoi un sujet?"

E : "Une idée."

M : "Ensuite."

E : "Un mot."

E : "Automobile."

E : "Sport."

E : "Eté."

M : "Comment pourrions-nous appeler ces mots?"

E : "Titres."

M : "Autre chose."

E : "Thèmes."

Nous terminons par la partie: sujet sur lequel j'aime lire, écrire ou parler.

M : "Qui peut expliquer ce que cela veut dire?"

E : "C'est les idées qu'on a nommées hier."

M : "Donnez des exemples."

E : "Fleurs, musique, animaux."

Lorsque les enfants comprennent bien, le maître affiche l'objectif sur le tableau, à l'avant de la classe, pour toute la durée de l'étape.

En quatrième année, l'enseignante a demandé aux enfants de formuler eux-mêmes les objectifs (tableau XIV). Chacun écrit sur un papier ce qu'il veut améliorer à l'oral, à l'écrit, en lecture.

TABLEAU XIV

Objectifs formulés par
les élèves de quatrième année

Oral		
.	Bien me préparer	(Olivier, Pascal, Guy)
.	Parler assez fort	(Marie, Maryse, Hélène, Josée)
.	Parler plus lentement	(Isabelle, Stéphane, Elisabeth)
.	Bien prononcer	(Sylvain, Patrice, Louis)
.	Bien articuler	(Isabelle, Josée, Sylvie)
.	Regarder les camarades	(Francis)
.	Avoir une bonne tenue	(Eric)
Ecrit		
.	Majuscules et points	(Olivier, Stéphane, Claudine, Josée, Louis, Patrice)
.	Copier sans faute	(Sylvain, Yanick)
.	Belles lettres (i.e. calligraphies)	(Guy, Martin, Hélène, Yannick, Maryse)
.	Ecrire plus petit	(Sylvie, Magalie, Pascal)
.	Ecrire plus gros	(Isabelle)
Lecture		
.	Lire 10 minutes par jour	Tous
.	Avoir un bon rythme	Tous
.	Lire un texte à quelqu'un	Tous
.	Intonation	Tous

d) Discussion

Le déclencheur "une chicane dans la cour de récréation" permet aux enfants de bien comprendre la notion d'information. Les interventions de l'enseignante: "C'est arrivé à quel endroit?", "Quelqu'un a-t-il été blessé?" aident les deux élèves à préciser les détails. Ceci fait comprendre aux autres l'importance d'utiliser un vocabulaire précis pour transmettre des informations.

L'enseignante présente aux élèves un objectif écrit dans un langage simple, adapté à leur âge. Elle prend le temps voulu afin que tous comprennent bien avant de commencer leur travail. Par les réponses des élèves, nous voyons que les écoliers saisissent le sens du travail qu'ils ont à faire.

En quatrième année, l'enseignante prolonge l'activité en demandant aux élèves de formuler des objectifs sur des points qu'ils veulent améliorer. Etant donné qu'ils ont vécu une expérience semblable durant l'année scolaire, ils comprennent bien la tâche qu'ils auront à faire et s'y montrent intéressés. Ces élèves formulent des objectifs qui se réfèrent davantage à un acquis: majuscules, copier sans faute, lettres bien faites. Nous croyons que graduellement ils apprendront à choisir aussi comme objectif des "savoir-faire", auxquels ils ajouteront des objectifs de connaissances qui sont nécessaires pour

maîtriser l'habileté en question. Exemples: trouver des informations pertinentes, comprendre un texte, etc.

Dans ces deux classes, les enfants travaillent avec ardeur et enthousiasme. Chacun comprend bien le sens de la tâche qu'il exécute. Personne ne paraît s'ennuyer. Lorsque les enfants font des erreurs, ils se réfèrent à l'objectif, aux commentaires de l'enseignante et ils réussissent à se corriger eux-mêmes. Ils progressent très rapidement. D'un travail à l'autre, nous voyons une amélioration (voir la quatrième partie). Les élèves respectent dans leurs travaux les remarques que le maître leur adresse. Les textes qu'ils écrivent sont clairs et précis, il n'y a pas d'information inutilement répétée.

4.3.2 Conclusion de la troisième étape

L'essentiel est de partir des besoins des enfants, afin de les amener à prendre conscience de leur lacunes et des moyens à utiliser pour y remédier. Reboul (1981) écrit: "C'est à l'enseignant de programmer à l'intérieur du programme officiel son propre enseignement et de l'adapter au niveau de ses élèves et à leurs besoins" (p. 138). Il ne s'agit donc pas de reprendre intégralement les objectifs du programme ministériel, mais de les adapter au groupe. Il est intéressant de voir que les enfants formulent aussi des objectifs dans les autres disciplines. Angers et Bouchard (1981): "Il suffit, au cours d'un échange animé par les maîtres, qu'on ait une vue d'ensemble des programmes et qu'on choisisse quelques

objectifs à atteindre dans chacune des disciplines, pour les quelques semaines à venir" (p. 44).

Il existe encore d'autres moyens pour aider l'enfant à formuler un objectif. Voyons en quelques-uns.

1ier exemple de stratégie

- Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre en travaillant sur un sujet donné.
- Ecrire les réponses au tableau.
- Demander à chaque enfant de choisir un objectif dans une liste.
- Faire écrire l'objectif sur un carton.
- Coller le carton en dessous de l'objectif général poursuivi par la classe.

2ième exemple de stratégie

- L'enseignante écrit sur une feuille, dans un langage adapté aux enfants, quelques objectifs (5 à 7) que les enfants pourraient atteindre pendant leur travail sur le projet. Ces objectifs sont choisis en fonction de l'objectif général de la classe.
- Elle distribue des feuilles et demande à chacun de cocher l'objectif qu'il veut atteindre et d'écrire son nom.
- Elle conserve les feuilles dans un dossier.

. Au moment de la mise en commun, elle utilisera les copies pour vérifier le travail que chacun a fait par rapport à l'objectif qu'il veut atteindre.

3ième exemple de stratégie

. Chez les petits, les enfants font part oralement de ce qu'ils veulent apprendre.

. L'enseignante écrit les réponses sur un carton avec le nom des enfants.

. Elle affiche le carton en dessous de l'objectif général poursuivi par la classe.

4ième exemple de stratégie

. Les enfants peuvent se grouper en équipes de deux et s'aider mutuellement à formuler leurs objectifs.

. Chacun écrit le nom de son objectif sur un carton.

. On affiche l'objectif en dessous de l'objectif général.

5ième exemple de stratégie

. Chacun formule son objectif.

. Il l'inscrit sur un carton.

. Il l'affiche en dessous de l'objectif général.

6ième exemple de stratégie

. Chez les petits, l'enseignante peut faire dessiner à l'enfant ce qu'il aimerait apprendre.

. En dessous de chaque dessin elle écrit, le mot qui explique le mieux ce que l'enfant veut apprendre.

. Les dessins sont affichés en dessous de l'objectif général.

A chaque objectif général qu'on ajoute, la consultation reprend afin que chacun puisse déterminer ce qu'il veut apprendre (la stratégie, elle, pouvant changer selon les besoins). Il est normal que cette étape s'avère difficile pour les enfants qui vivent un projet pour la première fois.

4.4 Etape IV: Le développement du thème

Objectif général: Habiliter les élèves à recueillir de l'information et à la transmettre aux autres.

4.4.1 La communication orale

A) La recherche en bibliothèque

a) Déclencheur: Les élèves effectuent des recherches sur les thèmes choisis lors de la mise en situation (école, animaux, sports, musique, sciences, bricolage, jeux, fleurs).

b) Durée: 8 périodes de quarante-cinq minutes.

c) Objectif spécifique:

Informer oralement un camarade sur un sujet qui m'intéresse.

d) Description du déroulement en classe (3e année):

L'enseignante amorce la recherche en demandant aux élèves d'apporter en classe des photos, des livres, des illustrations, des cartes postales, des objets sur les sujets qu'ils ont choisis lors de la mise en situation. Les objets que les élèves apportent sont classés selon les thèmes. Au fur et à mesure que les élèves les apportent, l'enseignante s'enquiert: "Où t'es-tu procuré cette photo?", "Que savez-vous de cet objet?", "Qu'aimeriez-vous connaître sur le sujet?"

Après trois jours de cueillette, l'enseignante annonce aux élèves qu'ils pourront fréquenter la bibliothèque deux fois par semaine pour compléter leur documentation et consulter des encyclopédies, des dictionnaires et des livres traitant de leur sujet. Chaque période de bibliothèque dure quarante-cinq minutes. L'enseignante réserve cependant quinze minutes avant cette période pour préparer les élèves à leur recherche. D'abord elle leur demande d'inscrire sur une feuille toutes les questions qu'ils se posent sur leur sujet. Exemple de questions venant des enfants: "Combien existe-t-il de variétés de fleurs?", "Trouvez le nom de dix animaux domestiques", "Qu'est-ce qu'un hamster mange?", "Comment une abeille construit-elle son nid?", etc.

Pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés, l'enseignante demande à leurs camarades d'exprimer

oralement les questions qu'ils ont formulées sur leur sujet. Elle intervient en demandant à ces derniers: "Qu'est-ce que tu veux apprendre sur ton sujet?" Ceux-ci répondent: "Ce que ça mange, un lion?", "Comment on devient un coureur automobile", "C'est quoi une violette?", etc. A partir de ces réponses, l'enseignante intervient à diverses reprises dans le but d'aider les élèves à préciser leur sujet. Elle reprend la question de l'élève: "C'est quoi une violette?" et elle ajoute: "Pourrais-tu décrire une violette?" ou "Comment cultive-t-on une violette?"

Après cette activité préparatoire, les élèves se rendent à la bibliothèque. Les écoliers peuvent alors consulter les encyclopédies, les dictionnaires, les revues et les ouvrages documentaires. Chacun effectue sa propre recherche. L'enseignante se tient près des élèves, disponible. Elle leur apprend à ne pas copier intégralement un texte. Pour leur aider, elle leur demande: "Qu'est-ce qu'on dit dans ce livre?", "Qu'as-tu appris en lisant ceci?". Par ce questionnement, elle amène les élèves à dégager de leurs lectures des informations pertinentes. En circulant, elle vérifie discrètement ce qu'ils ont écrit; pour éviter toute copie intégrale, elle amène les plus faibles à bien examiner les gravures et à décrire ce qu'ils ont observé.

La période de bibliothèque se répète deux fois par semaine. Au retour en classe, l'enseignante fait quelques réflexions, pendant une quinzaine de minutes, sur cette activité et elle demande: "Qu'as-tu appris sur ton sujet?", "Quelles informations avez-vous trouvées?". Les élèves disent ce qu'ils ont appris sur leur sujet. Pendant cet échange, ils sont encouragés à communiquer aux autres des titres de livres susceptibles de les intéresser.

Cette activité de recherche a pour but de préparer les élèves à la présentation finale (décrite à la cinquième étape.).

e) Discussion

Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette activité de recherche en classe, ce sont les différentes étapes que les élèves ont dû franchir avant d'en arriver à pouvoir informer les autres de leur sujet. Dès le début, le fait d'apporter en classe des instruments de musique, de l'équipement de sport, des photos d'animaux ou autres objets, leur a permis de recueillir auprès de différentes personnes des informations multiples. Sans s'en rendre compte, ils ont réalisé des mini-entrevues en communiquant ainsi avec les gens et se sont enrichis de données nouvelles. Avec le matériel recueilli, ils ont bâti dans la classe un coin de ressources concernant leur sujet, et chacun a eu l'occasion d'examiner différents objets, qui ne se rapportaient pas nécessairement à son

sujet à lui. La période de préparation en classe permet à chaque élève de préciser son sujet, de clarifier son intention de recherche, ce qui évite les tâtonnements qui n'apportent aucune information nouvelle.

Cette période de préparation fut difficile. Les élèves étaient incapables de formuler des questions. C'est pourquoi l'enseignante a demandé aux élèves d'écrire une phrase pour dire clairement ce qu'ils voulaient découvrir. Au début, les élèves les plus faibles se montraient incapables d'accomplir cette tâche. L'enseignante leur a donc consacré beaucoup de temps; elle a échangé avec eux, leur a suggéré des idées pour les amener à clarifier ce qu'ils voulaient apprendre.

Pendant la période de bibliothèque, les élèves s'empressaient de feuilleter les livres pour trouver les réponses à leurs questions. Contrairement à ce qui se passe dans bien des classes du primaire, aucun élève ne semblait ignorer le travail qu'il avait à accomplir. Nous étions surpris de les voir consulter les encyclopédies, les dictionnaires et différents livres de la bibliothèque qui, souvent, étaient réservés au deuxième cycle. Les élèves ont appris beaucoup sur les animaux par l'observation des photos que contiennent les encyclopédies. Souvent le texte du dictionnaire ou des livres qu'ils consultaient présentait des difficultés et c'est grâce à l'illustration que l'élève pouvait dégager l'information.

Souvent aussi, les élèves ont découvert des sous-thèmes à exploiter en prenant simplement connaissance des titres de certains livres.

L'enseignante répétait aux élèves de ne pas copier, elle se tenait près des équipes et demandait: "Qu'avez-vous retenu?", "Qu'as-tu appris?", etc. Ceci a permis aux élèves de verbaliser et, par là, de synthétiser mentalement l'information lue avant de l'écrire. Le copiage devenait alors inutile. Il s'agit là évidemment d'un apprentissage fondamental. Malheureusement, cet apprentissage ne se fait pas toujours et c'est la raison pour laquelle, même à l'université, il se trouve des étudiants qui copient des livres à pleines pages; c'est là le seul moyen qu'ils connaissent de retenir l'information qu'ils lisent.

Le retour en classe sert de préparation à la présentation finale qui aura lieu à la cinquième étape. Chaque élève exprime oralement ce qu'il a appris. Au début, pour plusieurs, c'est une tâche difficile. Mais d'un retour à l'autre nous avons pu constater que la facilité de verbalisation des élèves augmentait et qu'il se créait au sein du groupe une ambiance plus favorable à la communication. Chacun parvient rapidement à s'exprimer davantage et plus clairement. Il devient alors important, lorsque nous amorçons une recherche, de vérifier les

acquis des élèves, afin de pouvoir contrôler les nouvelles informations sur le sujet qu'ils ont choisi.

Cette démarche de recherche a été expérimentée dans d'autres classes (dont les étudiants étaient inscrits au programme P.P.M.F.). Nous constatons qu'au début, elle demande beaucoup de patience et de répétition de la part de l'enseignant. C'est une activité qui intègre les trois modalités de communication: l'oral, l'écrit et la lecture, et qui entraîne des répercussions sur l'apprentissage des autres matières scolaires. Rappelons cette phrase d'André Paré (1977): "Il est plus facile d'écouter les questions des élèves que d'essayer de les poser à leur place" (p. 228, vol. 1). Notre démarche illustre les idées proposées par Paré. Elles sont: l'exploration, la manipulation, l'observation, la formulation des problèmes, la recherche d'informations, l'apparition d'idées imprévues, la production d'hypothèses, la vérification et l'application des principes et, enfin, la communication des résultats.

Donc, au cours d'une recherche, il faut amener l'élève à s'interroger sur les éléments que comporte son sujet et lui donner l'occasion de s'exprimer sur ce qu'il fait. Paré (1977) dit: "Entraîner à la recherche ce n'est pas entraîner à trouver des réponses immédiates. C'est d'abord et avant tout entraîner son esprit à une certaine procédure, parfaire certaines habiletés mentales"

(p. 235, vol. 1). Paré nous rappelle qu'avant de recourir au livre, il existe plusieurs autres sources d'informations: soi-même et les autres. C'est ce cheminement que l'enseignante ici a suivi depuis le début.

B) Les situations naturelles de communication

Pour amener les élèves de troisième année à clarifier et à préciser leur discours, l'enseignante exploite quelques situations de communication qui se présentent spontanément dans la classe. Exemple: les élèves racontent ce qu'ils ont fait la veille à la maison, ils préparent un théâtre de marionnettes, un visiteur vient leur parler des batraciens. Nous décrivons ci-après chacune de ces trois situations.

1. Les événements de la veille

a) Déclencheur: L'enseignante part d'une conversation spontanée entre élèves pour demander à quelques-uns de venir raconter au groupe ce qu'ils ont fait la veille à la maison.

b) Durée: 15 minutes par jour(3 fois par semaine)

c) Objectif spécifique:

Amener l'élève à préciser son information.

d) Description du déroulement (3e année):

Le matin en entrant, deux ou trois fois par semaine, l'enseignante demande aux élèves: "Qui veut venir

en avant de la classe raconter ce qu'il a fait hier à la maison?" Elle profite aussi d'une occasion où deux élèves parlent entre eux et elle les invite à s'adresser à la classe. Une fois l'exposé terminé, elle demande à la classe d'interroger leur camarade pour obtenir un supplément d'information. Exemple: le premier élève parle de son inscription au club de patinage artistique. Lorsqu'il a terminé, des élèves lui demandent: "Quel est le prix d'inscription?", "C'est quel soir?", "Ça dure combien de temps?", "Ça coûte combien?"

Par ces questions, les élèves apprennent à produire un discours précis quand vient le temps de faire un exposé et ils se trouvent aussi à participer à l'objectivation.

e) Discussion:

C'est au début de l'année scolaire que les élèves ont vécu leur première expérience de communication. Venant d'une classe traditionnelle (l'année précédente), ils sont réticents à venir s'exprimer devant la classe. Au début, durant les premiers jours de classe, ce sont les élèves qui demandaient à leur enseignante de raconter elle-même ce qu'elle avait fait la veille. Après quelques jours, un élève a dit: "Moi j'ai le goût de raconter ce que j'ai fait hier." Les autres élèves le regardaient avec étonnement. Evidemment, l'enseignante a immédiatement tiré parti de cette intervention. L'élève

est venu exposer au groupe la façon dont s'était déroulée son inscription au club de patinage artistique. Par la suite, il est revenu à trois reprises devant la classe avant qu'un autre se décide à venir faire de même.

Petit à petit, les enfants prennent de l'assurance; l'enseignante les met en confiance. Elle leur rappelle fréquemment le but poursuivi, qui est de partager avec les autres le plaisir d'évoquer nos activités après la classe.

Ces échanges plaisent de plus en plus aux élèves. Ils s'y préparent un peu mieux et ils ont hâte de s'adresser au groupe. La gêne diminue de jour en jour. Les questions des élèves deviennent de plus en plus intéressantes et leur langage est davantage soigné. Il s'agit d'une situation très simple, mais signifiante pour l'enfant car elle se rapporte à son vécu - facteur de motivation. Nous remarquons également que ces petites activités créent un climat de fraternité au sein de la classe. Celle-ci devient de plus en plus un milieu de vie ouvert à tout ce que l'élève peut vivre.

2. Le théâtre de marionnettes

a) Déclencheur: Un élève apporte en classe sa marionnette.

b) Durée: 60 minutes.

c) Objectif spécifique:

Amener l'élève à présenter un bref message à la classe.

d) Description du déroulement en classe (3e année):

Un élève apporte sa marionnette en classe. Ceci suscite chez les autres élèves le désir de monter un spectacle. Tous les écoliers ayant des marionnettes les apportent. L'enseignante pourra en fournir à ceux qui n'en ont pas trouvé. Pour le déroulement, les élèves se placent en équipes naturelles, ils échangent pour décider du sujet, de la mise en scène, du rôle de chacun, de l'intonation des répliques. Nous remarquons qu'ils s'organisent rapidement et qu'ils semblent heureux de se livrer à cette activité. L'enseignante circule parmi les équipes pour aider les élèves dans leur préparation. Après trente minutes, chacun reprend sa place respective et chaque équipe présente son spectacle aux autres.

Après chaque présentation, l'enseignante objective. Elle demande aux élèves: "Qu'avez-vous trouvé d'intéressant?", "Que faudrait-il faire pour améliorer la

présentation?" Les élèves en cause notent sur une fiche les remarques de leur enseignante et de leur camarade. Exemple des commentaires des élèves pendant l'objectivation: "Il doit parler plus fort", "Ils ont trop ri pendant le spectacle", "Il ne faut pas lire le texte", "Ils chuchotaient en arrière du théâtre", "Il faudrait qu'il parle plus clairement".

Cette activité se déroule très rapidement, tous les élèves la trouvent intéressante et chacun collabore activement à la réussite du spectacle.

e) Discussion

A partir d'une marionnette que l'élève apporte, l'enseignante crée chez le groupe une motivation intrinsèque, propice aux apprentissages langagiers. Elle suscite chez les élèves le désir de préparer un petit spectacle de marionnettes pour les autres camarades de classe. Autrefois, l'enseignante aurait confisqué la marionnette et aurait dit: "Ce n'est pas le temps de jouer avec des marionnettes." Dans l'optique d'une pédagogie ouverte, l'enseignante, au contraire, renchérit; elle invite les autres élèves à apporter leur marionnette et canalise cet intérêt vers la création d'un spectacle.

Nous avons observé également que la formation d'équipes naturelles a accéléré la préparation du spectacle,

puisque les élèves n'ont pas à s'adapter à des camarades avec qui ils ont moins d'affinité.

Ici, le rôle de l'enseignant est avant tout de conseiller les enfants sur le choix des mots, l'intonation, et la façon de débuter. L'enseignant peut aussi suggérer une mise en scène qui mette en relief chacun des personnages. La présentation du spectacle a été faite d'une manière très naturelle. Nous remarquons que les élèves se sentent à l'aise et qu'ils acceptent avec empressement de recommencer un travail.

La démarche que l'enseignante utilise est la même que celle qui est préconisée pour la production d'un travail écrit. Il faut d'abord donner l'occasion à l'élève de s'exercer avant la présentation finale. Nous les voyons reformuler leurs répliques, recommencer leur mise en scène ou perfectionner leurs effets d'intonation.

L'attitude positive de l'enseignante permet vraiment d'aider l'élève dans un apprentissage. Elle ne le juge pas, elle l'aide à apprendre. Ce comportement favorise le travail d'objectivation, car l'élève accepte alors sans réticence d'améliorer ses points faibles.

Les autres élèves de la classe s'engagent activement lors des retours sur l'activité. Voici quelques interventions des élèves: "Qu'est-ce que tu as dit Danny?", "Parle plus fort Steve", "On ne voit pas bien!", Ces

commentaires aident à découvrir les lacunes et ils ont un effet immédiat: la présentation de l'équipe suivante s'en trouve améliorée.

Les élèves de cette classe sont sensibles aux commentaires, ils les notent afin d'en tenir compte une prochaine fois. Durant la journée, ils surveillent la clarté de leur message et s'ils échangent avec l'enseignante ou avec d'autres membres du groupe, ils font en sorte d'être bien compris par leur interlocuteur.

En peu de temps, les élèves ont réussi à présenter un spectacle agréable et soigné. Le succès est dû à la démarche de planification de l'enseignante. Son intention était claire et les élèves ont effectué la tâche très rapidement.

3. **La collection de batraciens**

a) Déclencheur: Un visiteur offre une collection de batraciens aux élèves (3e année).

b) Durée: 1h30.

c) Objectif spécifique:

Placer l'écolier en situation de communication spontanée.

d) Description du déroulement en classe (3e année):

L'enseignante annonce aux élèves qu'un visiteur viendra leur présenter une collection de

batraciens. Elle échange quelques minutes avec eux: "Connaissez-vous ça, des batraciens?", "Qu'est-ce que c'est?", "Est-ce qu'il y a des amis qui en ont à la maison?" La curiosité se développe au sein du groupe. L'enseignante propose alors aux élèves de se grouper par équipes naturelles et de préparer des questions relatives à ce sujet. Après une dizaine de minutes, les écoliers transmettent leurs questions à l'enseignante, celle-ci les écrit pêle-mêle au tableau. Pendant ce temps, un élève les transcrit sur des fiches individuelles. Ensuite, les questions sont distribuées à la classe.

Le lendemain, l'ami Luc arrive tôt à l'école. Lui et l'enseignante placent les bureaux deux par deux. Ils y déposent quelques spécimens de batraciens (un pour chaque équipe). Des loupes sont placées près des pots pour faciliter l'observation. Dès que les élèves arrivent en classe, ils vont tout de suite vers les batraciens. Ils saisissent les pots et utilisent les loupes pour mieux voir. Certains se placent près des fenêtres afin de pouvoir examiner les petites bêtes à la lumière du jour. Ils échangent leurs impressions. Après une quinzaine de minutes, chacun reprend sa place respective et les élèves interrogent leur invité sur les batraciens. Exemples: "Comment s'appelle le liquide pour les

conserver?", "Doit-on changer leur eau?", "Peut-on ouvrir les pots?", "Où capture-t-on les batraciens?", "Quel est le nom de chaque espèce?"

Toutes ces questions leur viennent spontanément. A la fin de la période réservée à notre invité, chacun se choisit un batracien et l'apporte chez lui. Les élèves ont paru très heureux de cette visite. L'activité s'est prolongée, même durant la récréation. Ils se sont regroupés autour de leur invité pour poursuivre la conversation.

e) Discussion:

Cette situation a été particulièrement enrichissante. De telles occasions sont rares, il faut bien le dire. Par contre, à chaque année il se trouve des élèves qui ont des parents, des amis ou des voisins qui ont des activités intéressantes, soit dans le domaine professionnel ou dans leurs loisirs. Il serait bon d'inviter ces gens-là à venir rendre visite à la classe. Un tel contact permet aux élèves de faire une entrevue (collective), de s'ouvrir à divers domaines et de se documenter. Pour plusieurs c'est une occasion de s'informer sur un sujet inconnu d'eux. C'est ainsi que, graduellement, les élèves s'éveillent aux diverses dimensions du monde dans lequel ils évoluent.

En ce qui concerne cette activité en particulier, l'étape préparatoire pique la curiosité des élèves et suscite le questionnement sur des sujets que, sûrement, plusieurs ignoraient. Pour permettre à tous les élèves de s'engager, l'enseignante a remis à chacun d'eux une question choisie parmi celles qu'ils ont énumérées lors de l'étape préparatoire. Au moment de l'activité avec les spécimens, les élèves ont tout le temps voulu pour observer, afin de leur permettre de trouver par eux-mêmes des éléments de réponses aux questions les plus simples. Pour les interrogations plus poussées, la personne ressource fournit elle-même les explications.

Nous sommes surpris de l'intérêt manifesté par les élèves pour cette famille animale. Même à la récréation, ils ne cessent de poser des questions. Ceci a sans doute donné le goût à plusieurs d'entreprendre une collection personnelle. Par la suite, à la bibliothèque les élèves continuent de se documenter sur les batraciens qu'on leur a offerts. Cette source de communication spontanée a favorisé des échanges langagiers qui partaient d'un sujet signifiant pour l'élève.

Un autre effet bénéfique de cette situation a été de "débloquer" certains élèves qui étaient

demeurés muets depuis le début de l'année scolaire. C'est à des faits de ce genre qu'on constate que les élèves s'expriment plus volontiers lorsque le sujet les intéresse vraiment.

C) Conclusion sur les stratégies à l'oral

Des activités que nous avons observées, nous retenons que, pour amener l'écolier à émettre un message clair et précis, il faut proposer comme objet de communication un événement qui soit significatif pour lui. Il est donc important, dès le début de l'année scolaire, de chercher à connaître ce qui intéresse les élèves. C'est-à-dire connaître les sujets sur lesquels ils aiment parler, lire et écrire. Il faut aussi régulièrement fournir à l'élève l'occasion de s'exprimer devant les autres. Ceci l'aidera à acquérir plus d'aisance et à mieux organiser sa pensée.

Il faut également aménager l'environnement par rapport aux sujets proposés par les élèves. L'expression devient plus facile si elle est soutenue par des objets concrets tels que des photos, des revues, des affiches.

Au primaire, l'enseignement de l'oral repose sur la pratique de la langue. Toutes les situations de classe amènent l'élève à faire des choix linguis-

tiques. Nous partageons l'opinion de Rondal (1978) lorsqu'il dit que le maître doit créer un climat de classe qui favorise le "déblocage" de l'expression orale; qu'il doit multiplier les occasions d'échanges verbaux et éviter de bloquer l'expression par des remarques." Plus l'élève aura l'occasion d'assumer des rôles linguistiques différents, plus il apprendra à adapter son langage aux différents interlocuteurs. L'enseignant veillera donc à privilégier les situations qui suscitent les interactions et les échanges verbaux, tant entre les élèves qu'avec l'enseignant. Par contre, si ces activités sont peu nombreuses, l'élève n'acquerra jamais le souci d'utiliser le registre de langue approprié. Dans la classe où se sont déroulées les activités rapportées, l'enseignante a réussi à créer vraiment créé un déblocage chez les écoliers. En demeurant à l'écoute de leurs intérêts, elle a donné à chacun la motivation nécessaire pour échanger fréquemment avec les camarades.

En faisant varier les situations d'énonciation, le maître aide l'élève à acquérir un langage précis, varié, nuancé et fonctionnel. L'atteinte de ces objectifs est également favorisée par l'importance que le maître accorde dans son objectivation et dans son évaluation à la variété des interventions d'élèves, à

leur originalité et à leur degré d'élaboration et d'explication. S'il le faut, le maître aidera l'élève à verbaliser les informations. Il ne permettra pas que l'élève vienne lire, sans plus, un texte devant la classe ou qu'il mémorise bêtement les informations.

4.4.2 La lecture

A) Le coin de lecture

a) Déclencheur: Aménagement du coin de lecture

b) Objectif spécifique:

Donner le goût de lire aux élèves

c) Durée: S'assurer que chaque élève fréquente le coin de lecture une ou deux fois par semaine.

d) Description du déroulement en classe (3e année):

Au début de l'année scolaire, l'enseignante réserve dans sa classe un espace pour bâtir, avec ses élèves, un coin de lecture. Elle aménage cet endroit en déposant un tapis d'environ 2ml/2 X 2ml/2, quelques coussins, deux étagères de trois tablettes, une table, des posters venant de maisons d'édition et qui invitent les élèves à la lecture.

Ensuite, une période est consacrée à la présentation du coin de lecture aux élèves. Voici la description de cette démarche: l'enseignante apporte en classe un

choix de livres répartis de la façon suivante: soixante ouvrages récents de littérature enfantine, une quinzaine de livres traitant de personnages célèbres et une cinquantaine de revues pour enfants. Pour la première activité, tous les livres sont exposés dans le coin de lecture. Ils sont placés de façon attrayante et invitante.

En entrant dans la classe les écoliers se dirigent immédiatement vers le coin de lecture. L'enseignante leur laisse environ quarante-cinq minutes pour regarder les livres, les feuilleter et lire ce qui les intéresse. Pendant ce temps, elle circule dans la classe, elle échange avec eux et les aide à lire les histoires qu'ils ont choisies. A la fin de la période, elle leur demande de tout ranger et de venir s'asseoir en face d'elle pour faire une mise en commun. Elle prend alors un livre et le lit aux élèves. Il s'agit du livre Je te laisse une caresse, de grand-père Cailloux. A la fin de l'histoire, elle demande: "Que pensez-vous de cette lecture?", "Quels livres préférez-vous regarder?"

Tout au long de l'étape, les élèves continuent de fréquenter régulièrement le coin de lecture. L'enseignante leur lit souvent à haute voix des passages de livres ou d'articles afin de garder leur intérêt en éveil. Après une dizaine de jours, elle demande aux enfants de choisir un livre, de le lire en entier et de dessiner six informations qu'ils y ont puisées. Cette activité est

également une façon d'évaluer ce que les élèves ont retenu de leur lecture. Ils doivent également écrire une phrase au-dessus de chaque illustration pour identifier leurs dessins. Avant la fin de l'étape, l'enseignante réserve du temps pour s'enquérir de leur appréciation pour chacun des livres. Elle place un carton dans le coin de lecture sur lequel sont indiqués les titres des livres et, à côté de chaque titre, les élèves collent une gommette rouge sur le carton s'ils ont bien aimé le livre; une gommette bleue s'ils l'ont aimé moyennement et une gommette blanche s'ils ne l'ont pas aimé du tout. C'est une façon simple de connaître les intérêts des élèves en lecture et d'adapter davantage le coin de lecture à leurs goûts.

e) Discussion

Le coin de lecture doit être un lieu de détente pour les élèves. L'enseignante y crée une ambiance qui prédispose à la lecture. Les livres sont exposés et toujours bien rangés afin que les élèves puissent les retrouver facilement. Dans le but d'offrir un choix plus vaste, l'enseignante établit une rotation des livres avec la bibliothèque centrale. Ils sont échangés une fois par étape, ce qui encourage les élèves à fréquenter régulièrement le coin de lecture. Dès qu'ils ont fini de se servir d'un livre, ils le rendent. Ils prennent place soit sur des coussins, soit par terre ou encore ils reprennent

leur siège habituel. Ils mettent beaucoup de temps à feuilleter les livres, à regarder les illustrations et à lire des passages. Ainsi, ils prennent pleinement contact avec tous les aspects du livre et leur curiosité s'éveille.

L'enseignante laisse aux élèves le plaisir d'anticiper le contenu uniquement par l'observation des gravures. Elle les prépare graduellement à la lecture de textes. Ce n'est qu'à la fin de la première étape qu'elle leur demande de lire un livre au complet et d'illustrer certaines informations qu'ils en ont retenues. La démarche est fructueuse. Les goûts de chacun étant respectés, nous observons que les élèves de cette classe éprouvent un véritable plaisir à lire; ils échangent oralement et parlent entre eux de leurs lectures.

L'enseignante anime elle-même le coin de lecture. Elle lit deux ou trois fois par semaine des extraits de livres aux élèves. Elle installe un tableau d'appréciation, ce qui soutient l'intérêt des élèves. Ceux-ci présentent régulièrement des livres à leurs camarades, soit pour les inciter à les lire, soit pour en faire un bref résumé. Ce fonctionnement permet aux élèves de connaître très rapidement plusieurs livres du coin de lecture. A la fin de l'étape, lorsque l'enseignante demande aux élèves de lire un livre et de dégager six informations, cela ne leur demande aucune surcharge de travail puis-

qu'ils sont déjà préparés. De plus, ils connaissent déjà la plupart des livres; à la fin de la première étape, la majorité des élèves en savent l'intrigue.

L'intérêt que les élèves portent au coin de lecture correspond souvent à celui de la personne qui l'anime. Plus l'enseignante s'intéresse aux livres destinés aux élèves, plus son attitude contribue à développer chez eux le goût de la lecture. Il est également important de faire participer les élèves à l'aménagement de leur coin de lecture: ceci leur permet de prendre connaissance plus rapidement des différents volumes.

Nous conclurons avec cette citation de Hould (1981): "La pratique de la lecture favorise (...) le développement global de l'individu à travers l'acquisition simultanée de comportements moteurs, affectifs et intellectuels" (p. 24).

B) Les situations naturelles de communication

1. Les nouvelles d'actualité

a) Déclencheur: L'intervention d'un élève: "Quand allons-nous lire à haute voix?"

b) Durée: Selon l'intérêt des élèves

c) Objectif spécifique:

Lecture expressive. Amener les élèves à faire quelques lectures à haute voix pour

informer les élèves de la classe des nouvelles de l'actualité.

d) Description du déroulement en classe (3e année):

Un élève dit à l'enseignante: "Qu'est-ce qu'on va lire à haute voix?", un autre ajoute: "Moi j'aime ça lire à haute voix." La discussion commence avec les élèves sur la lecture à haute voix. L'enseignante suggère alors au groupe de fabriquer leur propre téléviseur et de venir lire régulièrement au groupe-classe des nouvelles de l'actualité. Une équipe de quatre élèves se charge de la fabrication. En guise d'identification du "poste", l'enseignante y ajoute un écran (amovible) de carton sur lequel est inscrit Je lis dans le journal. A mesure que les élèves lisent un article dans le journal, ils l'affichent sur un carton.

Chaque jour, l'enseignante demande: "Est-ce que quelqu'un a un article à lire aux camarades de la classe?" Ceux qui le désirent passent à la télévision informer les autres élèves de la nouvelle qu'ils ont lue. Ensuite l'article est affiché sur un carton. Lorsque les élèves ont terminé la présentation "télévisée" de leur texte, les camarades sont invités à leur poser des questions. Cette démarche a été répétée plusieurs fois durant l'étape.

e) Discussion

Pour entretenir la motivation chez les élèves, l'enseignante part d'une demande immédiate, "Quand allons-nous lire à haute voix?" C'est une intervention qui manifeste le désir chez les élèves d'une lecture expressive. Comment la rendre signifiante? L'enseignante de cette classe fait appel aux éléments qu'elle sait être favorables à l'apprentissage de la lecture. Elle leur laisse le choix des textes à apporter; ils feuillettent librement le journal et ils sélectionnent eux-mêmes une nouvelle d'actualité qu'ils aimeraient faire connaître au groupe. Cette procédure engage activement les élèves dans leur apprentissage et les encourage à présenter plus d'un texte. Il est important également que les textes soient affichés dans la classe, car les élèves peuvent les relire et trouver des informations supplémentaires.

La télévision de carton s'est révélée un moyen de communication motivant pour le groupe. L'ensemble de la situation a démontré aux élèves qu'il y avait des occasions où il était nécessaire de lire à haute voix. Cette démarche incite l'élève à bien articuler et à contrôler son débit. Les questions subséquentes du groupe lui permettent aussi de vérifier dans quelle mesure il a réussi.

Il existe bien d'autres occasions d'utiliser la lecture à haute voix: la description de vêtements ou d'objets dans une revue; la lecture d'une carte d'invitation ou de

souhaits adressée aux amis de la classe, d'une consigne, d'un message venant de la directrice, d'une carte postale ou d'un paragraphe tiré d'un livre que les enfants ont trouvé intéressant. En somme, la lecture à haute voix a pour but d'habiliter l'élève à mettre de l'expression lorsqu'il lit un texte; cela peut être aussi une autre occasion pour certains élèves de mieux comprendre le sens du texte. Ce qu'il faut surtout éviter, c'est de faire lire aux élèves, les uns à la suite des autres, un texte étudié la veille et que tous ont en main, car cette pratique n'intéresse que celui qui lit. Francoeur et Bellavance (1981) disent: Lire n'est pas (...ce) déchiffrage à haute voix par des enfants qui lisent à chaque jour quelques lignes d'une page reprise autant de fois qu'on en a besoin et ce, jusqu'au dernier lecteur de la classe" (p. 63). L'inefficacité de ce genre de pratique est patente. Le programme de français mentionne bien que la lecture à haute voix rend service quand elle est utile et nécessaire.

2. **Les textes de différentes revues**

a) Déclencheur: Présenter aux élèves des textes portant sur des sujets proposés lors de la mise en situation.

b) Objectifs spécifics:

Amener les élèves à dégager des informations dans un texte; comprendre le message dans un texte.

c) Durée: 16 périodes de trente minutes

d) Description du déroulement en classe (3e année):

Ure ou deux fois par semaine, l'enseignante apporte en classe des textes puisés dans différentes revues pour enfants. Ces textes traitent des sujets mentionnés lors de la mise en situation: animaux, sports, musique, etc. Lorsque l'enseignante présente un texte aux élèves, elle commence d'abord par en faire la lecture à haute voix. Ensuite, elle relève avec eux les mots qui posent des problèmes de compréhension. Elle écrit les mots au tableau et demande à quelques élèves de les expliquer à leurs camarades. Lorsque tous ont bien compris, ils écrivent ces mots dans leur dictionnaire personnel. Ensuite, l'enseignante pose quelques questions pour vérifier le degré de compréhension: "Quel mot l'auteur utilise-t-il pour désigner telle chose?", "Qui peut expliquer la signification de la phrase suivante?", "Est-ce que cela aurait pu être dit d'une autre façon?" Ces questions amènent les élèves à se référer à l'ensemble du texte avant de répondre.

A une autre période, l'enseignante demande aux élèves de se placer en équipes naturelles, de relire le texte et de rédiger des questions sur l'ensemble du texte. Après chaque période de travail, il y a une mise en commun. Un représentant de chaque équipe énumère les questions formulées par son groupe. Ces questions sont écrites sur un carton avant d'être affichées au mur de la classe. A une autre période, les élèves choisissent cinq questions parmi celles qui sont écrites au tableau et cherchent la réponse dans leur texte; chacun répond individuellement aux questions qu'il a choisies. Pour ce faire, ils inscrivent le numéro de la question dans leur cahier et formulent une réponse oralement avant de l'inscrire dans le cahier. Le soir, les élèves apportent leur texte à la maison pour le relire.

Le lendemain, l'enseignante effectue un retour sur le texte en question. Elle demande aux élèves: "Qu'avez-vous appris de nouveau?", "Qui pourrait me parler de l'écureuil présenté dans le livre?", "Comment seront les autos de l'an 2 000?", "Quelle différence y-a-t-il entre les autos d'aujourd'hui et celles de l'an 2 000?", "Parlez-moi des personnages présentés dans le texte."

Soulignons que la majorité des élèves n'ont pas besoin de se référer au texte pour répondre, ils donnent les réponses dans leurs propres mots. Ce questionnement permet à l'enseignante de vérifier le degré de compréhension des écoliers.

e) Discussion:

La démarche que nous venons de décrire aux élèves d'intégrer les informations sur les sujets traités et de se familiariser avec les sujets proposés lors de la mise en situation. L'élève a l'occasion de travailler les textes à plusieurs reprises à partir de différentes stratégies. Au début, le fait d'apporter des textes sur les sujets choisis par différentes équipes motive et encourage le groupe dans sa recherche. Cet apport aide également à compléter les informations des élèves de chaque équipe aux divers sujets étudiés par la classe en même temps qu'il sensibilise tout le monde.

L'enseignante prend le temps de vérifier si tous comprennent bien le message que l'auteur veut leur livrer. Elle leur laisse plusieurs occasions de discuter entre eux et d'échanger sur le thème.

En préparant eux-mêmes des questions sur leur texte, les élèves en viennent à déchiffrer et à décortiquer réellement l'ensemble du texte, de sorte qu'ils finissent par relever un grand nombre d'indices d'interprétation. Nous avons été étonné du nombre de questions que les élèves ont pu en tirer. Il nous est arrivé d'en compter jusqu'à cinquante sur un texte d'environ deux cents mots (dans une classe traditionnelle, souvent les élèves ne répondent qu'à quatre ou cinq questions que l'enseignante a elle-même préparées). Cette

stratégie permet également aux élèves de travailler la formulation même des questions. Au début, en composant leurs questions, ils ont tendance à insérer la réponse dans leur formulation. L'enseignante leur fait découvrir qu'une mauvaise formulation risque d'entraîner des réponses ambiguës. De plus, nous constatons que lorsque l'enseignante leur demande de choisir les questions qui les intéressent (et auxquelles ils répondront individuellement dans leur cahier), les élèves lisent d'abord toutes les questions écrites au tableau; puis ils cherchent dans leur tête quelques réponses et finalement pour terminer ils effectuent leur choix.

De toute évidence, une telle démarche aide l'élève à dégager plus facilement, et plus en profondeur, le message et l'intention de l'auteur. Toutefois, il serait encore possible d'en améliorer l'efficacité de la façon suivante.

L'enseignante commence par faire un sondage auprès des élèves pour choisir un thème qui intéresse toute la classe. Pendant un certain temps, l'enseignante et les élèves apportent en classe des textes sur le thème retenu. Lorsqu'il y a suffisamment de documentation, une photocopie des textes est remise à chacun des élèves de la classe Avant d'entreprendre la lecture des textes, l'enseignante demande aux élèves: "Que connaissez-vous sur ce sujet?" Elle note leurs réponses au tableau. Elle

leur demande ensuite: "Qu'aimeriez-vous connaître sur le sujet?" Les questions sont inscrites au tableau.

L'étape suivante consiste à prendre connaissance des textes et à déterminer, avec le groupe-classe, lesquels seront étudiés. Une fois les textes sélectionnés, un ordre est établi et les textes sont numérotés.

Puis, les élèves observent les illustrations et, uniquement à partir de cela, tentent de dégager des informations sur le contexte. Ensuite, ils lisent les titres des textes et énoncent le genre d'information susceptible, selon eux, d'être présenté dans les textes.

L'étape suivante consiste à formuler le titre sous forme de question et à chercher la réponse dans le texte. La même démarche se fait pour les sous-titres présents dans chacun des textes.

Après cette étape, l'enseignante remet une grille de compréhension de textes. Cette grille se divise en deux colonnes: le titre du texte et les informations nouvelles. L'enseignante explique aux élèves qu'il s'agit, en lisant, de découvrir d'un texte à l'autre les informations nouvelles. Il faut prendre garde de ne pas reprendre une information contenue dans un texte précédent. L'enseignante poursuit cette démarche en travaillant toujours avec l'ensemble des textes.

Elle demande ensuite aux élèves de trouver les indices sémantiques et syntaxtiques qui aident à comprendre le texte. Cette méthode, qu'à la suite de Jean-Pierre Béland (1983) on pourrait appeler la "série textuelle", initie l'élève au processus d'interprétation textuelle et lui fait prendre conscience de tous les éléments auxquels le lecteur peux recourir pour comprendre un texte.

Nous conclurons par cette phrase de Séville (citée par Smith, (1978): "Il ne s'agit pas d'être capable de lire tous les mots pour comprendre le sens d'un message (...mais) de comprendre le sens de ce qu'on lit avant de prononcer les mots" (p. 190).

C) **Conclusion sur les stratégies en lecture**

Nous dégageons des trois situations d'apprentissage que nous venons de décrire un principe aussi général que fondamental: l'enseignante doit d'abord développer chez ses élèves le goût de la lecture, et ce, dès le début de l'année scolaire. Elle leur présente de nouveaux livres adaptés au groupe d'âge auquel ils sont inscrits, ensuite elle élabore quelques situations d'apprentissage pour éveiller chez eux la curiosité. Lorsque l'intérêt est présent chez les jeunes lecteurs, il devient plus facile pour l'enseignante d'amorcer l'apprentissage de la compréhension de texte. Ceci illustre l'idée véhiculée par le nouveau programme de français, qui est de bien préparer l'élève avant d'aborder le domaine des connaissances.

En compréhension de texte, l'enseignante suscitera les questions des élèves sur un sujet donné, elle leur fournira toutes les occasions de discuter entre eux, d'échanger pour mieux comprendre le message d'un auteur. Cette démarche permet à l'élève de lire avec plus de rapidité et d'aller recueillir les informations susceptibles de répondre correctement aux questions initiales. Il est primordial de développer une attitude active en lecture. Cet ensemble d'habitudes mentales face au texte ne peut qu'être bénéfique à l'élève lorsqu'il aborde les autres matières scolaires. Quant à la lecture à haute voix, sa justification est d'ordre pratique. C'est souvent lors des mises en commun qu'un élève lira aux autres une information, le but du lecteur étant alors de fournir aux auditeurs des renseignements qu'il n'ont pas.

A la lumière de nos observations, on voit tout le bénéfice qu'il y a à placer l'écolier dans une situation d'interaction où il peut identifier ce qu'il connaît déjà sur un sujet et ce qu'il aimerait explorer plus avant. Pour aider l'élève à effectuer une recherche, l'enseignant a avantage à faire énumérer par les élèves toutes les connaissances déjà acquises sur le sujet qu'ils ont choisi. Ensuite, il amène ceux-ci à formuler quelques questions qui les préoccupent sur ce sujet. Ces questions deviendront leur thème de recherche. Ensuite, l'enseignant présente aux élèves des grilles de cueillette d'informa-

tions, de conception simple et élaborée à partir de questions des élèves. Ce sont ces questions sur lesquelles ils effectueront leur travail de recherche. Ainsi, l'élève lit et s'interroge sur les divers textes qu'on lui présente et découvre le sens du message que l'auteur veut livrer. L'ensemble des éléments proposés dans notre démarche permet aux élèves de déchiffrer à fond le contenu et de dégager avec rapidité l'intention de l'auteur.

Autre point concernant le processus de lecture, l'anticipation, c'est-à-dire le fait d'amener l'élève à amorcer la lecture d'un texte en se référant à l'illustration ou au titre; permettre aux élèves d'émettre des hypothèses sur une lecture, en se référant aux indices les plus apparents. Le travail d'inférence aide l'élève à dégager le sens d'un texte avant même de l'avoir lu. Il est intéressant de l'utiliser comme stratégie car cela aide l'élève à intuitionner rapidement l'information. C'est le but de l'exercice consistant à formuler le titre sous forme de question.

Pour l'élève faible, cette pratique peut constituer un précieux point d'appui. Comme le dit Pelchat (1981), "L'enjeu de l'enseignement de la lecture est d'habiliter l'élève à penser, interpréter et évaluer" (p. 48).

Pour Evelyne Charmeux (1982), "Lire est une aventure" (p. 27). Il faut donc amener l'élève à percevoir, à travers les illustrations et le texte qu'on lui présente,

un message par rapport auquel il aura à se situer et sur lequel il portera un jugement.

Pour donner un aperçu du genre d'application qu'on peut faire de ces principes, voici un schéma sommaire d'exploitation de ce que nous avons appelé une "série textuelle".

a) mener une discussion de groupe sur un thème choisi; afin d'activer les connaissances des élèves sur ce thème;

b) distribuer une série de textes variés et illustrés (environ une dizaine), où se retrouvent différents types de discours, sur le thème choisi; chaque élève reçoit une copie de tous les textes;

c) faire collectivement un examen global de tous les textes (genre de texte, disposition, provenance, illustrations, ...);

d) anticiper le contenu de chaque texte uniquement à partir du titre et de l'illustration;

e) faire une fiche où l'on inscrit, pour chaque texte, les information snouvelles qu'il apporte; les informations déjà repérées dans un texte et qui se retrouvent dans un autre texte de la série ne sont pas inscrites à nouveau; cette activité commence en grand groupe pour les premiers textes et se termine indivuduellement ou en petits groupes;

f) retour collectif sur les fiches de relevé d'information; les élèves, avec l'aide du maître, identifient d'autres éléments de comparaison: différences de vocabulaire, types de phrases, public visé, auteurs, points de vue exprimés, nature des arguments, manière de présenter l'information, etc.

4.4.3 La communication écrite

a) Déclencheur: L'enseignante propose aux élèves de rédiger un journal de classe.

b) Objectif spécifique:

Ecrire un texte à caractère informatif.

c) Durée: 16 périodes de trente minutes.

d) Description du déroulement en classe (3e année):

Le journal de classe est élaboré à partir de différents événements que les élèves vivent durant l'étape. Exemple: pendant une période de catéchèse, les écoliers visitent le sanctuaire Notre-Dame-du-Cap, situé près de l'école. De retour en classe ils rédigent un texte pour informer ceux des autres classes au sujet de leur visite. D'autres occasions se sont présentées, comme comme la fête de l'accueil, l'arrivée des batraciens, l'hospitalisation d'Isabelle, l'accident survenu à leur enseignante. Celle-ci utilise pour chaque occasion la même démarche pédagogique. Elle incite les élèves à écrire un texte, en

insistant sur la cohérence et la correction ortographique et grammaticale possible. Chaque activité commence par l'énumération des mots se rattachant à l'objet d'étude. Exemple:

Une visite au sanctuaire

Excursion en après-midi au sanctuaire, collation, gens, tombeau, écureuils, grotte, goélands, repos, oiseaux, fleuve, bateaux.

Les élèves énumèrent des mots, ils les épellent d'un seul trait et l'enseignante les écrit au tableau. Si un élève éprouve des difficultés à épeler le mot correctement, il consulte le dictionnaire ou il a recours à l'aide du groupe-classe. Lorsque tous les mots sont énumérés, les élèves les relisent ensemble. Ensuite, chacun les écrit dans son cahier de vocabulaire. (Nous expliquerons cette activité, dans la partie A, intitulée aide-mémoire). Chaque écolier rédige alors un texte à partir des mots suggérés au tableau. Au fur et à mesure que les élèves terminent, ils remettent leur copie à l'enseignante et ils se dirigent vers d'autres ateliers: coin de lecture, liste ouverte, collection de véhicules. L'enseignante corrige alors les travaux au crayon de plomb. Ensuite, elle remet les copies et relève au tableau les erreurs d'orthographe. Elle demande alors aux élèves d'épeler tel ou tel mot et de venir l'écrire au tableau. Pour terminer, elle relève les erreurs grammaticales et

explique la règle. Quelques phrases sont reprises intégralement afin de les retravailler et d'en améliorer le style. Après cette correction collective, les élèves se groupent par équipes de deux ou trois et procèdent à la correction de leurs erreurs. Puis, chacun remet sa copie à l'enseignante pour une dernière vérification. C'est à ce moment que celle-ci choisit cinq textes pour le journal de classe. Les critères de sélection des textes ne sont pas déterminés à l'avance. Ils sont fixés en fonction du contexte scolaire, de l'effort fourni, du contenu ou du vocabulaire utilisé.

Dès le lancement de l'idée d'un journal de classe, les élèves sont prévenus que chacun d'eux aura à préparer un texte. Ils savent qu'il s'agira d'un travail fait de collaboration, car ils devront s'aider mutuellement au plan de la rédaction. Ceci permet de créer l'unité et la communication au sein du groupe-classe. Pour ce travail, de nouvelles équipes sont formées: chaque élève dont le texte a été sélectionné devient chef d'équipe. Il choisit alors quelques camarades pour l'aider à finaliser son texte avant que celui-ci soit imprimé. Pendant la correction finale, l'enseignante passe dans les équipes, elle fait des commentaires aux chefs d'équipes. Lorsque toutes les erreurs reliées à l'objectif poursuivi pour cette étape sont corrigées, elle remet aux élèves concernés un stencil à l'encre où ils pourront transcrire leur texte.

Les textes sont également retranscrits sur un grand carton 30 X 40 cm. après quoi ils sont illustrés. Tous les cartons sont affichés au mur. La classe entière participe à cette dernière opération. A la fin de l'étape, les cartons sont reliés pour former un journal géant. La même démarche pédagogique est utilisée pour chacun des textes. Nous observons qu'en moyenne, le même texte est modifié au moins quatre fois avant d'être accepté définitivement.

Pour aider l'élève à améliorer et à retenir certains éléments de langue, on note, dans des cahiers distincts, les mots de vocabulaire, les règles de grammaire, les verbes et les définitions qui pourraient être ambiguës. Nous ferons la description de ces moyens un peu plus loin.

e) Discussion

Le journal de classe est une source de grande motivation pour les élèves. Il permet à chacun de réinvestir les différentes notions langagières dégagées tout au long de la démarche suggérée. C'est une occasion pour les écoliers de jouer avec les mots, de les manipuler, de les transformer même et d'en découvrir, par les phrases qu'ils construisent, les divers contextes d'utilisation. L'élève doit formuler un texte dont le message soit clair. Il doit présenter une information détaillée qui apporte des idées nouvelles sur l'objet d'étude. Le journal

devient ainsi un authentique document d'information, conformément à l'objectif poursuivi, et non simplement une pratique d'écriture sans véritable visée fonctionnelle.

Le contenu du journal n'a pas été préalablement planifié, il est déterminé selon les situations qui se présentent dans le vécu de la classe. Le moment de la diffusion n'est pas non plus déterminé; le journal sort lorsqu'il renferme suffisamment d'informations. L'originalité, la présentation et la variété des textes sont laissées au jugement et à l'initiative du groupe-classe. Considérant que ces élèves n'ont, en moyenne, que huit ans et qu'ils en sont à leur premier journal, il ne faut pas s'étonner de ce que les textes soient très simples et peu variés, cette fois-ci, et que l'entreprise leur ait demandé beaucoup de temps.

Au moment de l'évaluation, l'enseignante effectue un retour collectif sur les éléments positifs et négatifs à prendre en considération lors de la prochaine production. Ainsi, les élèves se sont proposé d'ajouter alors des entrevues, des compte rendus, des mots-mystères et des mots cachés. Le choix des textes est imprévisible, il dépend avant tout des situations qui surviennent en classe ou dans l'école et que l'enseignante, toujours à l'affût, tente d'exploiter au mieux pour éveiller l'élève aux réalités qui l'entourent.

En analysant la démarche au point où elle en est, on observe que l'enseignante place l'élève dans une situation d'apprentissage où tous s'entraident dans le but d'atteindre un objectif. Au fur et à mesure que des problèmes d'information se présentent, l'enseignante propose divers recours; par exemple, les listes ouvertes, le cahier de vocabulaire, le cahier de verbes, le dictionnaire, le coin de lecture, etc. Ces moyens permettent aux élèves d'éviter (en partie) les erreurs sémantiques et syntaxiques dans l'élaboration de leur message. De plus, dès le début, l'élève baigne dans une abondance de mots qui le sensibilisent aux différentes facettes de l'objet d'étude. Cette énumération fait jaillir en lui des idées nouvelles qu'il insérera ensuite dans un texte. C'est aussi pour lui l'occasion d'enrichir son vocabulaire.

L'élève ayant à retravailler et améliorer son texte, le maître utilise un crayon de plomb pour la correction, afin de lui permettre d'effacer, d'ajouter, de corriger ses erreurs et de remettre ensuite une copie révisée.

Nous remarquons que les élèves s'aident beaucoup mutuellement. Il n'existe pas de rivalité entre eux et chacun paraît être heureux du succès des autres. Tous ont l'occasion d'effectuer en entier la démarche de production et chacun a hâte de voir son texte publié dans le journal. Les critères du maître sont axés davantage sur l'effort, l'amélioration, le choix des mots, l'originalité

et la pertinence. Pour encourager les élèves faibles, elle choisit l'un de leurs textes, très court parfois, mais sans erreur. Comme on sait dès le début que chacun aura son texte dans le journal, la variété des productions se trouve assurée.

Nous avons trouvé très intéressante la formule pédagogique appliquée à la dernière correction. Chacun devient responsable du texte choisi et tous participent activement à la rédaction du journal de classe. Les ressources sont mises en commun pour présenter un beau travail. Les élèves ne se sont pas nuis; ils se sont plutôt efforcés de bien travailler.

C'est avec beaucoup de fierté que les écoliers écrivent leur texte sur un stencil. Pour ce faire, ils utilisent le crayon de plomb, plus rapide. A la fin, ils construisent avec enthousiasme un album de classe géant afin d'y conserver les textes et de vérifier les progrès de chacun, d'une étape à l'autre. Souvent, également, pendant que les textes sont exposés, le maître relève des phrases, des mots de vocabulaire afin d'aider l'élève à induire des règles de grammaire et des règles d'usage.

Autre retombée digne de mention dans ce type de démarche, certains élèves en difficulté d'apprentissage "débloquent" très rapidement. Les plus faibles sont heureux de sentir l'appui du groupe, ils désirent vraiment apprendre. Des expressions comme "c'est une

faute" ou "recommence" ne sont jamais employées. L'enseignante dit plutôt à ses élèves: "Nous sommes ensemble pour apprendre des choses, je suis là pour vous aider, n'ayez pas peur, donnez vos idées, écrivez-les, nous essayerons ensuite de corriger les erreurs et de trouver des moyens pour ne plus les refaire." De la sorte, le journal n'est pas devenu la collection des plus beaux textes, selon le goût du maître, mais celui des élèves, où chacun était représenté. Dans la partie sur l'évaluation, nous reviendrons sur les prolongements inhérents à cette démarche pédagogique.

Enfin, le fait d'inviter les écoliers à choisir un nom pour leur journal crée une situation propice au discours argumentatif. En équipe, ils peuvent discuter du choix d'un nom et faire valoir leurs raisons. On peut aussi également nommer une équipe qui s'occupera de faire "imprimer" le journal et d'effectuer la mise en page.

A) **Les stratégies d'apprentissage**

1. **Aide-mémoire**

a) Déclencheur: L'enseignante propose aux élèves de monter un aide-mémoire.

b) Objectif spécifique:

Aider l'élève à mémoriser l'orthographe d'usage de certains mots.

c) Durée: 10 minutes par jour, trois ou quatre fois par semaine.

d) Description du déroulement en classe (3e année):

L'enseignante remet à chaque élève un cahier qui sera utilisé comme aide-mémoire. Elle explique que chaque fois qu'on rencontrera un mot nouveau, on l'inscrira dans le cahier.

L'enseignante écrit d'abord un nouveau mot au tableau, les élèves l'épellent et chacun l'entre dans son aide-mémoire. L'enseignante vérifie les cahiers et s'assure qu'il n'y a pas d'erreur. Quand il n'y en a pas, elle y met un "Bravo". Les élèves étudient leurs mots, le soir, à la maison. Pour faciliter leur étude, ils peuvent appliquer l'une des méthodes suggérées en classe: transcrire les mots sur une tablette magique ou sur une feuille; demander à un membre de la famille de les leur faire écrire ou épeler.

L'enseignante effectue régulièrement un retour sur les mots étudiés. Parfois, elle fait écrire quelques mots aux élèves ou leur demande de se grouper en équipes (naturelles); celles-ci se nomment un chef d'équipe qui a la responsabilité soit de faire épeler les mots soit de les faire écrire. Ceci motive l'élève pour l'étude du vocabulaire et, grâce aux remarques qu'on lui fait, le prépare à l'évaluation finale. Occasionnellement, l'ensei-

gnante leur demande de proposer un moyen qui aiderait à retenir l'orthographe de certains mots. Exemple: poison et poisson; trouvaille des élèves: "poison, un "s" car il suffit d'une fois pour s'empoisonner." D'autres renchérissent "poisson, deux "s", car il a deux nageoires." Ce cahier "aide-mémoire" s'enrichit tout au long de l'année scolaire. Habituellement, les mots sont groupés par thèmes, ce qui facilite le repérage.

e) Discussion

L'aide-mémoire est un excellent moyen de conserver tous les mots de vocabulaire étudiés durant l'année scolaire. C'est un instrument indispensable pour l'élève qui travaille par projets. L'écolier s'y réfère facilement. Par ailleurs, l'enseignante doit vérifier les mots des élèves afin qu'ils ne mémorisent pas des termes mal orthographiés.

On remarque que l'enseignante ici tient compte de la manière d'apprendre des élèves, car chacun a sa propre méthode pour étudier ses mots de vocabulaire. En prêtant attention aux différentes façons d'apprendre, très rapidement nous découvrons que les "visuels" ont besoin pour retenir leurs mots de les dessiner ou de les illustrer, alors que les "auditifs" se contentent de les lire ou de les épeler. D'où l'importance de diversifier les stratégies afin que chacun puisse y trouver son compte.

L'enseignante de cette classe assure aux élèves un suivi constant dans l'étude du vocabulaire; elle leur fournit également maintes occasions d'insérer les mots dans des phrases différentes afin d'en assumer une bonne assimilation. Tous participent activement à leur propre apprentissage. Dans cette veine, les élèves ont été invités à jouer au professeur. Nous constatons qu'entre eux, ils utilisent des moyens différents de se faire comprendre: leur vocabulaire et leurs exemples ne sont pas ceux du maître. Plus l'enseignante dialogue avec son groupe pour inventorier des moyens, plus leur orthographe s'améliore. L'important n'est pas d'accumuler les exercices, mais d'amener les élèves à prendre conscience de leurs erreurs pour ensuite les aider à trouver par eux-mêmes la solution. Les listes ouvertes sont une excellente façon de regrouper tous les mots ayant des caractéristiques semblables; par exemple, les mots prenant l'accent circonflexe, les mots se terminant toujours en "s" ou en "x", les mots en "au", les mots en "eau", etc. Cette démarche nous a semblé bénéfique pour les élèves et a permis à plusieurs d'améliorer leur orthographe.

2. Conjugaison

a) Déclencheur: Recherche dans les livres de verbes ayant la même terminaison.

b) Objectif spécifique:

Apprendre aux élèves à conjuguer correctement les verbes (pour cette étape, surtout, le présent et le passé composé).

c) Durée: 5 minutes par jour, 3 ou 4 fois par semaine.

d) Description du déroulement en classe (3e année):

Un autre cahier vient compléter l'aide-mémoire orthographique. Il a pour fonction de soutenir l'apprentissage de la conjugaison des verbes selon le temps et la personne. L'enseignante prend un verbe dans un contexte et demande qu'on le conjugue correctement. Par exemple, au début de l'année scolaire, les élèves écrivaient "ont a eu" dans les textes qu'ils rédigeaient pour le journal. L'enseignante a amorcé l'étude des verbes à partir de cette difficulté. Dans le but d'induire la règle, les enfants cherchent dans des livres et essaient de trouver le verbe "avoir" conjugué au temps voulu. Ensuite, avec l'enseignante, ils le conjuguent à toutes les personnes. Ces verbes sont écrits sur des cartes et sont affichés au mur de la classe. La même démarche est utilisée pour tous les verbes étudiés durant l'étape. L'enseignante s'assure que chacun les a bien copiés et qu'il pourra, le cas échéant, en faire bon usage.

e) Discussion

L'enseignante de cette classe s'est pliée au besoin de ses élèves. Selon son programme, elle devait commencer par l'étude du présent. Cependant, comme les élèves utilisent beaucoup le temps passé dans leurs phrases, elle a d'abord tenté de combler leur lacune sur ce point en relevant les erreurs de leur texte pour ensuite les amener à dégager la règle générale. Pour leur permettre de se familiariser rapidement avec toutes les terminaisons, elle leur a fait conjuguer à toutes les personnes le verbe "avoir". Ensuite, ils ont eu à chercher toutes les terminaisons de personnes pour le verbe "être" ainsi que les verbes en "er" et "ir". Ce tableau a été affiché dans la classe et les élèves s'y référaient au besoin. Pour terminer, l'enseignante a demandé aux élèves de mettre au présent les phrases qu'ils avaient composées.

Les élèves ont compris cette démarche assez rapidement. Ils ont beaucoup aimé chercher dans les livres toutes les terminaisons possibles avec la même personne. Ils ont ensuite fréquemment été amenés par l'enseignante à induire les règles et à les écrire dans leur cahier.

3. Grammaire

a) Déclencheur: Intervention du maître "Comment va-t-on faire pour respecter les accords?"

b) Objectif spécifique:

Elaborer avec les élèves une grammaire personnelle pour regrouper toutes les règles.

c) Durée: 10 minutes par jour (2 ou 3 fois par semaine).

d) Description du déroulement en classe (3e année):

Le cahier de grammaire contient les difficultés grammaticales que les élèves rencontrent. L'enseignante commence sa démarche en leur demandant de discuter entre eux d'une façon de retenir l'accord des mots. La première difficulté que les élèves rencontrent est la majuscule. Ensemble, ils cherchent un moyen pour se souvenir de la règle générale. Ils en arrivent à conclure: "Au début d'une phrase, on met une majuscule." Un élève ajoute: "Pour nos noms aussi." L'enseignante précise que tous les noms propres prennent la majuscule. A la fin, un écolier mentionne que cela vaut également pour les noms de fêtes et les noms de villes, ce qui vient compléter la règle qu'un élève de huit ans doit connaître. Ils écrivent alors leurs commentaires dans leur grammaire personnelle. La deuxième règle a été celle du "m" devant "p", "b", "m". Au fur et à mesure que les élèves trouvent des mots, ils viennent les inscrire sur un carton placé au bas du tableau. Quand

plusieurs mots ont été relevés, tous cherchent la règle afin de pouvoir, l'appliquer dans d'autres circonstances. Ils l'écrivent alors dans leur cahier: "Nous mettons un "m" en arrière de p, m, b." Quelques élèves suggèrent de faire un graphique à côté de la règle:

P

M M

B

Pour ce qui est du pluriel des noms, les écoliers ont pu retenir que: "lorsqu'il y a plusieurs objets, nous plaçons un "s" à la fin".

Les règles de grammaire sont d'abord mises au tableau, ensuite les écoliers les écrivent dans leur cahier et y ajoutent des exemples qui les aident à mieux comprendre.

e) Discussion

Il s'agit pour l'enseignante d'amener les élèves à induire la règle générale et, ensuite, à trouver d'autres exemples pour mieux comprendre. Il est indispensable de vulgariser la règle présentée dans les livres, d'en adapter la formulation aux élèves de huit ans. Cette démarche, difficile pour eux, les amène pourtant à prendre conscience de l'accord de certains mots. Habituellement, les élèves s'interrogent très peu (et c'est tout à fait normal) sur les règles de grammaire, c'est-à-dire sur le

pourquoi des "s", etc. Plusieurs écrivent très vite et négligent de faire accorder tous les mots d'une phrase, le déterminant étant souvent trop éloigné des autres ils perdent de vue les liens d'accord. L'enseignante doit donc initier les élèves à la construction de phrases simples. La manière de procéder employée dans ce cas-ci amène les élèves à discuter de la formation des règles et à mieux en comprendre l'application. La recherche d'exemples pris dans des livres développe également leur sens de l'observation.

Dans une pédagogie traditionnelle, le maître répond à des questions que l'élève ne s'est jamais posées. Celui-ci n'éprouve alors aucun besoin de recevoir les "réponses" du maître, de sorte qu'il est peu porté à prêter attention à ce qu'on lui expose. Quant à nous, nous préférons susciter d'abord la demande de l'élève. C'est seulement après qu'on lui propose des instruments susceptibles de répondre à ses difficultés. On peut aussi choisir de présenter la règle aux élèves telle qu'elle est expliquée dans une grammaire, pour ensuite les inviter à échanger entre eux afin d'élaborer leur propre formulation et trouver des exemples concrets d'application dans d'autres textes. Dans un cas comme dans l'autre, il est particulièrement indiqué de mettre plusieurs grammaires à la disposition des élèves, car la comparaison de diverses formulations constitue un moyen de compréhen-

sion très efficace. Il est important, enfin, que la règle de grammaire soit écrite sur des cartons et qu'elle soit affichée dans la classe pour toute la durée de l'étape, afin d'en faciliter l'application.

4. **Je bâtis mon dictionnaire**

a) Déclencheur: Présentation d'un cahier qui deviendra celui des mots savants.

b) Objectif spécifique:

Composer un dictionnaire adapté aux besoins de l'élève.

c) Durée: Selon les besoins, en lecture, ou relativement aux textes à produire; cinq minutes par jour en moyenne.

d) Description du déroulement en classe (3e année):

Vers la fin de l'étape, les élèves commencent à composer leur dictionnaire personnel. Il s'agit d'un cahier de format régulier qu'ils divisent par ordre alphabétique; chaque lettre y est représentée par un nom propre, pour que le tout devienne plus significatif pour l'élève (par exemple, A - Aline, B - Benoît, C - Carole, etc.). A mesure que les élèves rencontrent des mots savants, ils les écrivent dans leur cahier selon l'ordre alphabétique. Ensuite, ils cherchent ces mots dans leur dictionnaire et, de là, ils formulent une définition personnelle en tenant compte du contexte dans

lequel le mot rencontré est utilisé. Exemple: le mot "hermétiquement", que l'on retrouve dans le texte "Une super auto" (Revue Hibou, 2, 3, p. 6-7). Les élèves le cherchent d'abord dans le dictionnaire, ils en lisent la définition et en formulent une nouvelle, plus adaptée à leur propre perception. Ils lisent ensuite oralement cette définition avant de l'écrire dans leur cahier. Ainsi, pour le mot "hermétiquement", ils ont écrit: "Bien fermé - l'air ne peut pas pénétrer."

L'enseignante a utilisé la même démarche pour chacun des mots nouveaux. Graduellement, les écoliers composent un dictionnaire qui répond à leurs propres besoins, c'est-à-dire aux difficultés qu'un élève de huit ans peut rencontrer et qu'il est capable de résoudre. Ces dictionnaires devraient donc être différents d'un élève à l'autre.

e) Discussion

Pour amorcer la recherche dans le dictionnaire, l'enseignante demande aux élèves de trouver des noms dont la première lettre corresponde à chacune des lettres de l'alphabet. Plusieurs noms par lettre sont suggérés; puis, on procède à leur classement alphabétique. De toutes les suggestions de noms, l'enseignante et les élèves en ont conservé un pour chacune des lettres. Pour les lettres w, x, y, ce fut impossible, chaque élève en choisit un (par lettre). Dès le début, le dictionnaire

prend donc une allure personnalisée. Cette activité de manipulation de l'ordre alphabétique peut être prolongée en faisant écrire aux élèves les noms de dix amis qu'ils doivent disposer par ordre alphabétique; ils cherchent ensuite le numéro de téléphone des amis dans l'annuaire téléphonique, autre occasion de jouer avec l'alphabet. Ils en arrivent ainsi à comprendre qu'une bonne connaissance de l'alphabet permet de travailler mieux et plus rapidement.

Au début, l'enseignante a dû, évidemment, organiser quelques activités collectives pour apprendre aux élèves à fabriquer leur dictionnaire. Cependant, lorsqu'elle a constaté qu'ils avaient compris, elle les a laissés de plus en plus libres. Elle a vérifié régulièrement les dictionnaires afin de relever les erreurs, de définition. Cependant, rappelons qu'il ne s'agit pas de faire copier des définitions toute faites. L'enseignante explique que les définitions du dictionnaire ne doivent pas être transcrites littéralement, mais plutôt en fonction de ce que nous lisons ou écrivons. On doit veiller aussi à ce que les élèves ne cherchent pas que des mots dont ils ignorent le sens. Certains ont tendance à chercher tous les mots. Outre le fait que ce soit très long, il ne correspond pas à l'objectif poursuivi.

B) Conclusion sur les stratégies à l'écrit

Selon le programme de français, écrire consiste à construire un message dans lequel le choix des mots utilisés et la construction des phrases permettent de transmettre une intention claire pour le lecteur. Pour aider les élèves dans cet apprentissage, l'enseignante les motive en leur proposant des stratégies signifiantes, axées sur leurs propres intentions de communication. Ainsi, elle leur suggérera d'écrire des lettres, des règlements, des affiches publicitaires, des recettes culinaires, des livres, un journal, ..., enfin, toutes choses qui se rapprochent de leur vécu et de la réalité qui les entoure.

La communication écrite est un apprentissage plus difficile que celui de la langue orale, car il est la concrétisation d'une idée vague émise à l'oral mais précisée à l'écrit. Le récepteur étant absent, le message devra être plus clair. L'apprentissage de la langue écrite présente donc des difficultés qu'on ne retrouve pas avec l'oral. D'abord, à l'écrit on commence au point zéro, contrairement à l'oral: l'enfant qui arrive à l'école n'a généralement aucune connaissance de l'écrit, ses habiletés d'auteur-scripteur restent entièrement à développer, alors qu'il maîtrise déjà l'essentiel de la langue parlée. Ensuite, en tant qu'acte de communication, l'écrit établit un lien médiat, indirect entre l'auteur du message et le destinataire, ce qui exige un effort d'abstraction que

l'oral dispense de faire car le scripteur doit se représenter un destinataire absent. Cette "non présence" du destinataire impose également au scripteur d'introduire dans son message des éléments d'explication dont l'oral fait souvent l'économie; en effet, à l'oral, le locuteur peut s'en remettre au contexte non verbal de l'échange pour rendre son message explicite.

Dans cette approche, les dictées servent de moyen de contrôle, non de situation d'apprentissage: la dictée sert à évaluer la connaissance de l'orthographe mais elle ne permet pas de l'apprendre. Il faut déjà savoir écrire pour faire une dictée. En ce qui a trait à l'épellation nous faisons nôtres les paroles de Langevin (1981): "Ne jamais oublier qu'on n'épelle pas pour lire, mais pour écrire et si on n'écrit pas fonctionnellement après avoir épelé, il valait mieux de ne pas épeler" (p. 85).

L'enseignante qui veut réellement aider l'élève dans ses apprentissages devra faire précéder toute situation d'écriture d'une période de mise en train, assez longue pour que chacun puisse émettre ses idées. Exemple de séquence: choix du thème, mise en train, période de stimulation, composition, correction, mise en commun des travaux.

Bref, le journal de classe s'avère une activité motivante et signifiante pour tous les élèves de la classe. Ils ont tous hâte d'être lus par leurs parents. Nous re-

marquons également que tous, dans cette classe, ont le goût d'écrire et l'enthousiasme est visible chez eux. Il y a vraiment au sein du groupe une joie d'apprendre et de découvrir. Chaque élève se sent en confiance et il existe une communication d'idées entre eux lorsqu'ils accomplissent un travail collectif. L'enseignante fait ses corrections au crayon de plomb afin que l'élève puisse produire une copie finale sans rature. De cette façon, l'écolier ne se sent pas jugé; il progresse à son rythme et l'apprentissage de l'écriture se fait en douce, sans heurt ni douleur.

Les points améliorés sont du domaine des acquisitions. Pour aider les élèves à mémoriser une règle et à l'intégrer davantage, l'enseignante peut toujours ajouter des exercices. L'élève développe ainsi certains automatismes nécessaires à l'acquisition de la rapidité dans l'expression écrite, conformément aux exigences du programme de français. Les élèves de cette classe ont à leur disposition plusieurs instruments: des fichiers de mots regroupés par thèmes, des cahiers, des panneaux, etc. A l'aide de ces outils, les élèves peuvent acquérir un français convenable. La capacité à manier ces moyens leur servira tout au long de leur scolarité.

4.5 Etape V: L'objectivation et l'évaluation

4.5.1 L'objectivation: Dégager quelques apprentissages réalisés durant le développement du thème

a) Durée: 15 minutes après chaque situation d'apprentissage.

b) Objectif spécifique:

Aider l'élève à clarifier un concept. Induire une généralité à la suite d'une situation d'apprentissage.

c) Description du déroulement en classe (6e année):

Après chaque situation d'apprentissage dans la classe de troisième année, il y a eu une séance d'objectivation. Nous avons mentionné cette étape à quelques reprises lors de la description des situations d'apprentissage. A l'occasion, nous avons relevé quelques interventions de l'enseignante. Cependant, pour illustrer plus clairement l'application de ce concept, nous allons donner ici des échantillons d'interventions du chercheur en sixième année, au moment du retour sur une situation d'apprentissage. Tel qu'indiqué dans le chapitre III, les élèves de sixième année ont vécu une démarche identique; seul les sujets des travaux étaient différents.

L'activité d'apprentissage présentée porte sur trois types de discours: informatif, incitatif et expressif.

L'enseignante demande aux élèves de se mettre en équipes naturelles et de discuter entre eux de ce qu'ils ont fait durant la fin de semaine. Ensuite, la discussion se poursuit sur les événements ou activités qu'ils ont aimés et ceux qu'ils ont moins aimés. Enfin, ils cherchent des arguments qui pourraient convaincre leurs camarades de se livrer aux activités qu'eux-mêmes ont aimées. Après une quinzaine de minutes, l'enseignante effectue un retour collectif sur ces activités; elle divise le tableau en trois colonnes, une pour chacun des types de discours. Après quoi, elle demande à un élève d'intervenir sur ces trois aspects et elle note les réponses dans la colonne appropriée. L'objectivation se poursuit en interrogeant deux autres élèves.

Voici la transcription littérale des interventions entre le maître (M) et les élèves (E):

M : "Qu'est-ce que tu as fait en fin de semaine?"

E_1 : "Moi, je suis allée au magasin. J'ai gardé ma soeur."

M : "Tu as gardé ta soeur. Qu'est-ce que tu as dit ensuite?"

E_1 : "J'ai dit que j'avais acheté quelque chose."

M : "Au magasin. Tu as mentionné les achats que tu avais faits?"

E_1 : "Oui."

M : "Ensuite, quels renseignements as-tu donnés?"

E_1 : "C'est tout."

M : "Ensuite on t'a demandé, parmi les choses que tu avais faites, ce que tu as aimé faire? Alors qu'est-ce que tu as répondu à ce moment-là?"

E_1 : "J'ai pas aimé garder ma soeur", "J'ai aimé aller magasiner parce que j'ai trouvé les choses que je voulais acheter."

M : "Est-ce qu'il y a autre chose?"

E_1 : "Non."

M : "Dans la troisième activité, on te demandait des raisons pour convaincre tes amis de faire une chose parmi celles que tu avais aimées. Alors, je suppose qu'on va garder aller magasiner, ça va! Quelles sont les raisons que tu pourrais donner pour inciter tes amis à faire la même chose que toi?"

E_1 : "Les magasins sont pas trop loin, ils pourraient y aller eux autres-mêmes."

M : "Les magasins n'étaient pas trop loin, c'est ça?"

E_1 : "Oui."

M : "Est-ce que tu as donné des raisons pour convaincre tes amis de faire du magasinage?"

E_1 : ----

M : "Pourquoi t'aimes ça aller magasiner?"

E_1 : "Pour aller voir le linge."

M : "C'est tout?"

E_1 : "Quand je vois du linge, ça me fait penser à la mode du printemps. Je dis que je vais acheter ça"

M : "Tu le regardes?"

E_1 : "Ça m'incite à acheter d'autres choses."

M : "C'est vrai."

M : "Est-ce que tu y vas seule magasiner?"

E_1 : "Non, avec ma mère."

M : "Quand tu veux convaincre ta mère, qu'est-ce que tu lui donnes, à elle, comme raison?"

E_1 : "Les autres en ont, je vais m'en acheter, tsé."

M : "Donc, c'est pour aller acheter quelque chose."

E_1 : "Oui."

. Changement d'élève

M : "Dans une autre équipe, est-ce qu'il y en a qui voudraient nous dire ce qu'ils ont dit aux amis, lorsqu'ils ont voulu les informer de leur fin de semaine?"

E_2 : "Nous autres, on s'en allait comme ça, puis il y a deux gars qui ont commencé à nous bombarder de mottes de neige."

M : "Oui."

E_2 : "Puis là, on est allés s'enfermer dans un genre de "shed" là, pour éviter les mottes de neige. Puis là, on est sortis, on a commencé à les bombarder, puis là..."

M : "A vous lancé des balles de neige?"

E_2 : "Oui, c'est ça."

M : "Est-ce que tu as fait ça durant toute la fin de semaine?"

E_2 : "Non."

M : "Qu'est-ce que tu as fait aussi?"

E_2 : "J'ai joué dehors."

M : "C'est long une fin de semaine? - Qu'est-ce que tu as fait du vendredi soir au dimanche? Est-ce que samedi et dimanche tu as fait la même chose? Qu'est-ce que tu as fait?"

E_2 : "Ben, on s'est ramassé un groupe là."

M : "Oui."

E_2 : "Puis, on a joué au football, on s'est lancé le ballon aussi."

M : "Vous avez joué au football aussi?"

E_2 : "Oui."

M : "Est-ce que tu as regardé la télévision?"

E_2 : "Oui."

M : "Ça va."

M : "Parmi les choses que tu as aimé faire et que tu as moins aimé faire, qu'est-ce que tu as mentionné?" "Qu'est-ce que tu as moins aimé faire?"

E_2 : "Je n'ai pas aimé lancer des balles de neige."

M : "Tu n'as pas aimé lancer des balles de neige, lancer des balles de neige tu n'a pas aimé ça?"

E_2 : ----

M : "Maintenant, parmi les choses que tu as aimé faire?"

E_2 : "Aller jouer dehors."

M : "Oui, prendre l'air, faire une marche, profiter du soleil. Est-ce qu'il y a autre chose que tu as aimé et moins aimé faire?"

E_2 : "J'ai aimé écouter la télévision."

M : "Parmi toutes les choses que tu nous a dites, tu choisis une chose que tu as aimé faire. Quelles sont les raisons que tu pourrais donner à tes amis pour faire la même que toi?"

E_2 : "Je choisis aller jouer dehors"

M : "C'est quoi les raisons que tu pourrais donner à tes amis pour aller jouer dehors? Toi, quand tu téléphones à une de tes amies pour aller jouer dehors et que tu lui dis: j'aimerais que tu viennes jouer dehors avec moi", quelles sont les raisons que tu lui donnes, au téléphone?"

E_2 : "Il fait beau, tsé."

M : "Oui."

E_2 : "Mais j'ai pas l'habitude de donner des raisons."

M : "Mais c'est quoi le plaisir que tu peux avoir à aller jouer dehors?"

E2 : "J'aime beaucoup aller jouer dehors."

M : "Oui."

M : "Supposons que tu préfères jouer dehors que de rester dans la maison. Pourquoi c'est plus agréable de jouer dehors?"

E_2 : "Tu peux faire plus d'affaires en jouant dehors."

M : "Oui, il y a beaucoup plus de place, c'est vrai, c'est une raison. Est-ce qu'il y a autre chose?"

E_2 : "Oui."

. Changement d'élève

M : "Tu nous dis ce que tu as fait?"

E_3 : "Moi j'ai aidé mon oncle à faire le train."

M : "Oui, tu as aidé ton oncle à faire le train?"

E_3 : "Mais j'ai joué dehors."

M : "Joué dehors."

E_3 : "Joué dehors."

M : "Tu parles de tout ce que tu as fait."

E_3 : "Ben, on a aimé ça faire du skidoo le soir, dans la tempête, là."

M : "Bon, faire du skidoo dans la tempête."

E_3 : "C'est le fun."

M : "Bon, faire du skidoo dans la tempête, c'est une chose que tu as faite. Est-ce que c'est à peu près ce que tu as fait durant ta fin de semaine?"

E_3 : "J'ai regardé la télévision."

M : "Tu as regardé la télévision."

E_3 : "J'ai été aussi chez mes amis. Je suis allé m'enregistrer."

M : "Tu es allé visiter un de tes amis."

E_3 : "On s'est enregistré en chantant."

M : "Bon, l'autre activité, tu nous dis ce que tu as aimé faire et ce que tu as moins aimé faire."

E_3 : "J'ai aimé faire du skidoo."

M : "Du skidoo, ça, t'aimes ça?"

E_3 : "Ben, ce que je n'ai pas aimé faire: en m'en venant, on s'est arrosé, puis on fera plus jamais ça."

M : "T'as pas aimé ça vous arroser, t'as pas tellement aimé ça."

M : "Est-ce qu'il y a autre chose que tu as aimé ou moins aimé et que tu nous as pas dit?"

E_3 : "Moins aimé là, c'est que je me suis fait briser ma cassette."

M : "Ça, t'as pas aimé ça."

M : "Tu choisis une chose que tu n'as pas aimé faire et tu trouves les raisons pour convaincre tes amis de faire la même chose que toi."

E3 : "C'est du skidoo."

M : "Bon, essaie de nous convaincre de faire du skidoo."

E_3 : "Sauter en skidoo, c'est ça."

M : "Pourquoi c'est agréable?"

E_3 : "Moi j'aime ça, parce qu'on peut faire des courses - on peut aller partout avec ça."

M : "On peut faire des courses, on peut aller partout."

M : "Pourquoi t'aimes ça?"

E_3 : "Moi, j'aime ça, parce que c'est le fun, c'est moi qui conduis."

M : "Tu as la chance de conduire - donc ça veut dire, s'il y a des amis qui veulent faire la même chose que toi, ils aimeraient ça, ils aimeraient ça parce qu'ils auraient la chance de conduire, ils pourraient aller n'importe où."

M : "Est-ce que tu as d'autres choses à dire?"

E_3 : "Non, ça va."

. Retour collectif sur les interventions des élèves

M : "Bon, les amis, on va regarder au tableau ce qu'on a dit lorsqu'on a voulu informer nos amis, ce qu'on a dit lorsqu'on a voulu dire à nos amis ce qu'on avait aimé faire et ce qu'on avait moins aimé faire. Bon, regardons ce qu'il y a d'écrit au tableau pour voir si on dit la même chose lorsqu'on a voulu informer et lorsqu'on a voulu dire ce qu'on avait aimé et moins aimé. - Est-ce qu'on dit la même chose?" - "Est-ce que dans les deux colonnes vous retrouvez la même chose?"

E : "Non."

M : "Qu'est-ce que vous constatez?"

E : "Les passe-temps des garçons et les passe-temps des filles sont différents."

M : "Que vos passe-temps sont différents, c'est ça"

M : "Lorsque vous voulez informer les amis, qu'est-ce que vous dites habituellement?"

E : "On va détailler davantage."

M : "Est-ce que tout le monde est certain de ça? Lorsqu'on veut informer, si on va apporter beaucoup de détails?"

E : "Non, on va dire le principal - qu'est-ce qu'on a aimé le plus."

M : "Ah bon! Est-ce que vous partagez son idée?" Si vous voulez, vous autres, informer, est-ce que vous allez faire ressortir qu'est-ce qu'il y avait de plus important? Est-ce que vous allez dire tous les détails?"

E : "Lorsqu'on raconte un film, on ne dira pas tous les détails, on va dire ce qui s'est passé, l'histoire."

M : "Vous allez faire ressortir en premier les principales idées, ce qu'il y avait de plus important - ensuite on pourra donner les détails, mais on va commencer par faire ressortir ce qu'il y avait de plus important, les principales idées. Alors, c'est la même chose pour vous autres, lorsque vous vous placez en équipe et qu'on vous demande d'informer vos amis, soit sur un livre que vous avez lu, ou sur un événement qui s'est passé, c'est ce que vous devez commencer par faire ressortir, les principales idées - ce qu'il y a de plus important. - Il ne s'agit"pas de tout dire, mais les principales idées."

E : "Oui."

M : "Lorsqu'on est arrivé à dire ce qu'on avait aimé faire et ce qu'on avait moins aimé faire - est-ce qu'on a dit la même chose que lorsqu'on a voulu informer, est-ce qu'on a fait ressortir les idées principales?"

E : "Oui, oui."

M : "Encore. - Puis qu'est-ce qui est arrivé aussi?"

E : "On a dit ce qu'on a aimé, mais aussi qu'est ce qu'on n'a pas aimé, mais on a dit plus ce qu'on a aimé"

M : "Vous avez fait ressortir davantage ce que vous avez aimez?"

M : "Qu'est-ce qu'on dit, quand on dit ce qu'on a aimé et ce qu'on a moins aimé, on fait appel à quoi?"

E : "A nos goûts."

M : "A vos goûts."

E : "Aux affaires qu'on fait le plus."

M : "Aux choses que vous faites le plus."

E : "A nos idées."

M : "A vos idées."

E : "Aux plaisirs."

M : "Aux plaisirs que vous avez, on pourrait dire aussi, à ce que vous ressentez."

M : "Si on regarde un film tout le monde ensemble et puis qu'après ça je vous demande chacun votre tour ce que vous avez ressenti en regardant ce film-là, est-ce que tout le monde va ressentir la même chose?"

E : "Non."

M : "Mais non, hein? On a eu des sentiments qui étaient différents, vos émotions étaient différentes aussi. Ici, c'est ça - on fait surtout

appel à ce qu'on ressent." Quand on aime une chose - on aime une chose parce que c'est agréable, parce qu'on a eu du plaisir à le faire. Correct, on continue. Si on regarde ici maintenant (3e colonne) lorsqu'on trouve des raisons pour convaincre quelqu'un - est-ce qu'on emploie les mêmes mots que lorsqu'on veut informer et que lorsqu'on veut dire ce que l'on ressent lorsqu'on veut convaincre?"

E : "Non c'est différent."

M : "Ces trois choses sont différentes, mais qu'est-ce qu'on dit quand on veut convaincre quelqu'un?"

E : "C'est le fun."

M : "C'est agréable. - Ensuite?"

E : "Ça va donner la santé."

M : "Ça va être bon pour toi. Ça va être bon pour ta santé."

E : "On fait sortir les bons côtés."

M : "On fait surtout ressortir les bons côtés."

E : "Oui."

E : "On fait ressortir davantage."

M : "On fait surtout ressortir les avantages, c'est vrai."

E : "On dira pas: y fait fret, viens pas - tu vas dire plutôt: viens, y fait pas fret, on va avoir du fun."

M : "Viens, y fait pas froid, ça va être agréable, oui. Alors, vous avez remarqué les amis, on va employer beaucoup d'adjectifs aussi, lorsqu'on veut donner des raisons on dit: c'est agréable, c'est beau - on va avoir du plaisir. Est-ce que ça va?"

E : "Oui."

M : "La prochaine fois, allez-vous employer les mêmes mots pour informer que pour donner des raisons?"

E : "Non."

M : "Est-ce que vous allez dire la même chose?"

E : "Non."

M : "Tout à coup, si vous voulez donner vos sentiments - dire ce que vous ressentez, est-ce que vous direz la même chose, est-ce que vous dites la même chose que lorsque vous voulez donner des raisons pour convaincre?"

E : "Non."

E : "C'est pas pareil."

E : "C'est différent."

d) Discussion

L'enseignante utilise beaucoup de questions ouvertes qui amènent les élèves à expliciter davantage, à fournir plus d'informations ou d'arguments. L'échange devient aussi plus intéressant pour les autres qui écoutent.

Exemple: "Pourquoi t'aimes ça aller au magasin?", "Quand tu veux convaincre ta mère, qu'est-ce que tu lui donnes, à elle, comme raison?", "Qu'est-ce que tu as fait aussi? Qu'est-ce que vous constatez?", etc. "Pourquoi t'aimes ça aller magasiner?"

E : "Pour aller voir du linge."

M : "Ensuite?"

E : "Quand je vois du linge, ça me fait penser à la mode du printemps. Je dis que je vais acheter ça."

L'enseignante utilise aussi d'autres questions pour soutenir les élèves dans leur discours. Ainsi, elle ne fait souvent que répéter la phrase énoncée par l'élève:

E : "Je n'ai pas aimé lancer des balles de neige."

M : "Tu n'as pas aimé lancer des balles de neige, lancer des balles de neige, tu n'as pas aimé ça?"

E : "J'ai gardé ma soeur. C'est tout."

M : "C'est tout?"

L'ensemble du questionnement utilisé par l'enseignante incite l'élève à apporter plus d'informations, à préciser et à clarifier son discours. L'enseignante n'accepte pas de réponses incomplètes ou de réponses qui n'apportent pas d'éléments nouveaux à la discussion. Nous observons que, même en sixième année, les inter-

ventions sont assez pauvres et ne consistent bien souvent qu'à répondre par "oui" ou par "non". L'enseignante insiste alors pour obtenir une réponse plus complète. La plus grande difficulté demeure le discours à caractère expressif. Celui-ci étant relié beaucoup plus au domaine affectif, les élèves livrent difficilement leurs émotions. Souvent, ils ne savent même pas pourquoi ils aiment ou n'aiment pas telle chose.

On remarque enfin que dans cette séance d'objectivation, très peu d'interventions du maître ont eu comme cible la correction de la langue, car cet aspect ne correspondait pas à l'objectif visé. Il s'agissait ici de centrer l'attention des élèves sur les caractéristiques des discours, non sur des points de syntaxe ou de choix de mots en tant que tels. Certes, les préoccupations correctives et normatives ont leur place dans l'enseignement de la langue, mais il n'y a pas que cela. De plus à vouloir poursuivre trop d'objectifs en même temps, on risque de n'en atteindre aucun.

Il est essentiel que l'enseignant réserve une place à l'objectivation dans sa planification. C'est vraiment à cette étape que plusieurs élèves reçoivent le feed-back décisif qui leur fera accomplir un apprentissage. Pour plus d'efficacité, l'enseignant prendra soin d'identifier au préalable les questions (sinon toutes, au moins quelques-unes) sur lesquelles portera l'objectivation. Par

exemple, dans la séance d'objectivation en sixième année, les trois principales questions planifiées par l'enseignante étaient les suivantes: "Qu'as-tu fait durant le fin de semaine?" "Qu'est-ce que tu as aimé faire et qu'est-ce que tu as moins aimé faire?" "Quelles sont les raisons que tu peux donner pour convaincre tes amis de faire la même chose?" Les interventions de l'enseignante n'ont porté que sur ces trois questions et elle n'a accepté comme réponses que celles qui s'y rapportaient. Il est conseillé également, pendant l'objectivation, d'écrire les réponses des élèves au tableau afin d'éviter les répétitions inutiles et d'avoir un aperçu global des réponses. Ainsi, les élèves distinguent beaucoup mieux ce qui convient à chaque type de discours.

Insistons, en terminant, sur le fait que le maître qui ne prend pas le temps d'objectiver après une situation d'apprentissage, prive les élèves d'une source de feed-back souvent indispensable à la réalisation de l'apprentissage visé. L'élève court alors le risque de persister dans ses erreurs, ou encore d'en ignorer toujours les raisons. Il vaut beaucoup mieux réduire le nombre d'activités que d'escamoter la phase d'objectivation, soit-disant "faute de temps". A la limite, des activités sans feed-back magistral rendent l'école inutile: on ne fait qu'occuper les élèves, on ne leur enseigne pas.

4.5.2 L'évaluation formative

a) Durée: A la fin de l'étape, l'enseignante réserve six jours où, deux fois par jour pendant 30 minutes, elle évalue les élèves.

b) Objectif spécifique:

Amener les élèves à présenter aux amis de la classe le résultat de leur apprentissage.

c) Description du déroulement en classe (3e et 6e années):

A la fin de l'étape, l'enseignante fixe au mur un grand calendrier réparti en six jours. Au fur et à mesure qu'ils sont prêts à présenter leur travail, les élèves viennent inscrire leur nom vis-à-vis le jour qui leur convient.

Au moment de la présentation, chaque équipe présente à la classe le résultat de ses découvertes. Pendant ce temps, les autres écoutent attentivement. Pour maintenir l'intérêt durant la présentation, l'enseignante leur demande de préparer des questions. Ils pourront poser ces questions à la fin de l'activité. Nous avons relevé quelques-unes des interventions d'une équipe d'élèves de sixième année pendant la présentation des travaux (transcription littérale):

. En petit groupe.

Mario: "Moi, c'est sur les camions. J'ai appris qu'au Québec, au Canada, y avait plus de trois millions deux cent mille camions et qu'aux Etats-Unis, y en avait onze millions."

Josée: "Quatre cent mille?"

Mario: "Quatre cent mille camions."

Josée: "Moi, c'est sur la drogue en général. Autrefois les hommes appelaient la drogue les médicaments. Ils appelaient les médicaments, la drogue. C'est pour ça que les américains appellent les pharmacies "Drug Stores", ça veut dire un magasin de drogue. Puis là, avant Jésus-Christ la drogue existe encore. Les hommes préhistoriques utilisaient la drogue pour calmer, calmer... pour guérir toutes sortes de maladies, là. Puis en Egypte, i prennent de la drogue pour calmer les cris d'enfants. A Rome i utilisent la drogue sous forme de sirop pour calmer."

Louisette: "Moi c'était sur les volcans - ben les phénomènes de la nature, moi c'était sur les volcans. Y a des volcans qui font éruption, à tous les trente-trois ans. Puis ce qui sortait du volcan, je savais pas mais c'était de la pierre liquide, i appellent ça de la lave. Et puis on peut fabriquer des volcans, on peut les faire nous autres mêmes, les volcans. Tu prends un support, tu prends des produits chimiques. Ça peut faire éruption juste deux fois."

Mario: "Je savais pas comment les camions ont commencé, tout ça. J'ai appris d'autres choses."

Josée: "Y avait pas beaucoup de documentation sur la drogue. C'était pas mal difficile à faire. Toutes les sortes de drogue qui peuvent exister, comment qu'on peut utiliser ça la drogue. On classait tous nos groupes - admettons que la cocaïne y en avait plus qu'une sorte - y avait, ben y avait une sorte de drogue plus intéressante que l'autre."

Louisette: "Quand je prenais un livre, c'était toujours la même affaire, y disait: un volcan ça fait éruption trente fois. Y disait tout le temps la même affaire. Ce que j'ai aimé c'est quand i ont montré comment faire les volcans."

Anik: "Moi, ce que j'ai aimé? Les reportages sont passionnants à lire parce qu'il y a des affaires qui se passent et tu t'en attends pas. Ce que j'ai pas aimé, y avait juste un livre, il fallait que je prenne telle affaire, puis c'était juste des reportages."

Maître: "En dernier lieu, je vais vous demander de vous adresser aux autres. Quelles raisons pourriez-vous leur donner pour qu'ils s'intéressent au sujet que vous avez appris et pour les convaincre de s'intéresser à ce que vous avez étudié?"

Josée: "Moi je dirais que j'ai trouvé ça bien intéressant. Vous pouvez apprendre bien bien gros des choses. Toutes les sortes de drogues qui existent, toutes sortes de monde, toutes sortes de liquides. Bien bien intéressant."

Louisette: "Ça, des volcans on peut en trouver partout, donc on peut aller en voir, tsé. Apprendre où on peut trouver des volcans. On peut en trouver dans la mer, on peut en trouver dans le pôle nord. Tsé, tu peux regarder dans les livres."

Anik: "C'est passionnant à lire les reportages."

Maître: "Est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez dire sur votre recherche?"

d) Discussion

Nous observons que les interventions sont très brèves, mais que les élèves dégagent assez bien les idées importantes qu'ils ont retenues sur leur sujet. Ils sont un peu mal à l'aise; c'est d'ailleurs la première fois qu'ils vivent cette expérience, mais ils parviennent à livrer clairement, sinon élégamment, le fruit de leur recherche. Ils énumèrent bien les difficultés qu'ils ont rencontrées, ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils ont moins aimé. Ils éprouvent plus de difficultés à trouver des arguments. Ils énumèrent très peu de raisons pour convaincre leurs camarades.

Cette activité permet aux élèves d'intégrer leurs connaissances et les porte à s'interroger sur d'autres aspects qui surgissent au moment de l'échange, surtout quand arrivent les questions des autres élèves.

Nous avons constaté que l'album personnel dans lequel les informations ont été consignées les aide à identifier leurs apprentissages. Cependant, il faut à tout prix éviter de faire lire des albums entiers à la classe. Cela ennuie ceux qui écoutent et ne favorise pas l'intégration des apprentissages. Il est important également que les élèves choisissent des moyens variés afin de soutenir leur présentation. Ces moyens doivent être adaptés au sujet traité. Exemple: les marionnettes et la télévision peuvent convenir davantage à l'oral; les livres et les illustrations à un travail écrit, etc. Ces moyens aident au maintien de l'intérêt dans le groupe.

Cette activité d'auto-évaluation permet le développement du jugement critique chez l'élève. Ce sont les efforts quotidiens et les remarques de l'enseignante au moment de l'objectivation qui produisent ce résultat.

Nous trouvons que la première présentation dans une classe est souvent banale et n'atteint pas l'objectif poursuivi. Cependant, la répétition des présentations, devant toute la classe ou en petits groupes, à la fin de chaque semaine, développe l'auto-critique des élèves.

Lorsque des adultes les interrogent sur ce qu'ils apprennent à l'école, les élèves deviennent plus précis. Face aux mêmes questions, on remarque que les élèves des classes traditionnelles souvent ne savent pas quoi répondre, car ils ne participent aucunement à la formulation des objectifs. Ils ne connaissent pas l'intention de l'enseignante et n'ont pas une idée claire du but visé par telle activité.

Pour terminer, insistons sur le fait que pendant la présentation des travaux, les élèves doivent livrer des informations nouvelles au groupe-classe. Il ne s'agit pas uniquement de donner des informations quelconques, mais d'avoir un contenu riche qui permet de répondre pertinemment aux questions venant des autres élèves.

4.5.3 L'évaluation sommative

a) Durée: A la fin de l'étape,

- environ 1 heure pour la communication orale;
- 1 heure pour la communication écrite;
- 1 heure en lecture;

b) Objectif spécifique:

Vérifier le degré d'atteinte des objectifs.

c) Description du déroulement en classe (3e année):

Au début de l'année scolaire, l'enseignante présente au groupe-classe les objectifs généraux à atteindre.

Tout au long de l'étape, elle en identifie les objectifs spécifiques selon les difficultés rencontrées par les élèves. A la fin, l'enseignante construit une grille d'évaluation sommative où les élèves sont évalués sur les objectifs étudiés. Les grilles d'évaluation que nous avons utilisées en troisième année sont données dans les tableaux XV - XVI - XVII.

TABLEAU XV

MODELE DE GRILLE D'EVALUATION (ORAL)

Nom de l'enfant _____

COMMUNICATION ORALE

Objectif de l'étape: Faire connaître à mes camarades de classe le sujet de ma recherche.

Contenu de l'évaluation:

- Une recherche effectuée en bibliothèque sur un sujet choisi par l'enfant.
- Le vocabulaire utilisé en classe par l'enfant.

CRITERES D'EVALUATION

		Résultats
Originalité dans la présentation du travail	15 %	%
Clarté du langage	20 %	%
Nombre d'informations données	20 %	%
Précision des questions venant des camarades de classe	20 %	%
Facilité à dégager ses apprentissages	5 %	%
Facilité à communiquer avec les autres	20 %	%
	MOYENNE:	

REMARQUES: _____

TABLEAU XVI

MODELE DE GRILLE D'EVALUATION (ECRIT)

Nom de l'enfant _____

COMMUNICATION ECRITE

Objectif de l'étape: Ecrire un court texte à caractère informatif.

Contenu de l'évaluation:

Rédaction d'un court texte à caractère informatif:

- J'informe les autres à propos d'un événement qui a eu lieu dans la classe depuis le début de l'année
- Rédaction d'un texte pour le journal
- Mots étudiés durant l'étape

CRITERES D'EVALUATION

		Résultats
Longueur du texte (5 à 6 phrases)	10%	%
Structure de la phrase (composition de la phrase simple)	15%	%
Utilisation de la majuscule au début d'une phrase	5%	%
L'orthographe des mots étudiés durant l'étape	10%	%
L'orthographe du verbe avoir au présent et au passé	10%	%
Le pluriel des mots	10%	%
L'utilisation de la lettre "M" avant P, M et B	10%	%
La clarté du message	30%	%

MOYENNE: _____

REMARQUES: _____

TABLEAU XVII

MODELE DE GILLE D'EVALUATION (LECTURE)

Nom de l'enfant _____

LECTURE

Objectif de l'étape: Dégager les idées importantes dans un texte.

Contenus de l'évaluation:

- Lectures extraites de certaines revues
- Textes choisis par les enfants dans les journaux
- Livres provenant de la bibliothèque

CRITERES D'EVALUATION

		Résultats
Etre capable de formuler des questions sur un texte	20%	%
Répondre à certaines questions	20%	%
Faire un dessin qui puisse illustrer l'idée principale	20%	%
La reconnaissance des mots dans un texte	20%	%
Le débit de l'enfant pendant la lecture d'un texte	20%	%
	MOYENNE:	

REMARQUES: _____

d) Discussion

Cette forme d'évaluation reflète vraiment les apprentissages accomplis. Dans une évaluation, il est toujours important de bien définir les objectifs et les critères. C'est la seule façon de rendre justice à tous.

Entre autres avantages, ce type de bulletin permet de faire comprendre clairement aux parents la signification des résultats obtenus par leurs enfants. Les critères mentionnés reflètent bien les éléments sur lesquels l'évaluation a porté. En somme, il s'agit d'un tableau synthèse des objectifs poursuivis durant l'étape. Les pourcentages sont établis selon l'importance que l'enseignante a accordée à ces objectifs. Ainsi, nous observons qu'en communication orale la facilité à dégager des apprentissages a été moins privilégiée durant l'étape, l'enseignante n'y a donc attribué que 5 % des points. Cependant, l'accent a été mis sur la facilité à communiquer, rubrique pour laquelle elle a attribué 20 % des points. Il en a été de même pour l'écrit, où les mots étudiés et la rédaction d'un texte pour le journal ont cédé le pas à la clarté de l'information. Comme l'enseignante a attaché beaucoup d'importance à la lecture des textes provenant des revues, c'est à cet aspect que la majorité des points a été attribuée.

De façon générale, la notation a été facile à appliquer pour l'enseignante. Les élèves ne paraissaient pas

nerveux, car chacun connaissait très bien les critères d'évaluation et pouvait exécuter rapidement les consignes. On pourrait encore améliorer cette formule de bulletin en organisant, à la fin de chaque étape, une rencontre entre élèves et parents où les enfants expliqueraient à l'ensemble des parents ce qu'ils ont appris durant cette étape. Selon l'expérience tentée par Foley et Baribeau (1982), ces rencontres sont fort appréciées des parents et des enfants et elles constituent un puissant stimulant pour l'élève.

4.5.4 Conclusion de la cinquième étape

L'évaluation sera toujours une tâche difficile pour l'enseignant qui n'a pas précisé les objectifs qu'il voulait atteindre. Lorsque la démarche a été bien planifiée, que les objectifs ont été définis et que le genre de résultat auquel on s'attend a été déterminé, il devient plus facile de porter un jugement qui soit équitable pour chacun des élèves.

Nos observations dans ce domaine nous ont montré qu'en faisant participer l'élève au processus évaluatif, il s'améliore plus rapidement. Comme le dit Paré, "Il est important que le contrat soit clair entre l'enseignant et l'élève." (Communication au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, 1983). L'élève sait-il vraiment sur quoi il sera évalué et quels sont les critères de cette évaluation? Certaines recherches effectuées par des commissions scolaires ont

clairement démontré que les résultats augmentaient considérablement lorsqu'on prenait le temps de bien expliquer aux élèves le mandat qu'ils avaient à remplir. Picard (1979), s'exprime comme suit: "Toute activité doit poursuivre des objectifs connus de l'institutrice. Autrement elle risque de verser dans la gratuité, l'activisme ou la perte de temps. L'activité doit également être assortie d'un mode d'évaluation proportionnel aux objectifs visés", (p. 16).

En définitive, le but de l'évaluation est de mieux connaître les besoins d'apprentissage de l'élève. Si tel est bien le cas, les résultats de l'évaluation devraient logiquement servir de base à l'identification des objectifs d'apprentissage ultérieurs et à la détermination du contenu de l'étape à venir. Mais lorsque tout a été planifié à l'avance, comme cela se passe en pédagogie traditionnelle, à quoi sert d'évaluer puisque quel que soit le résultat, les objectifs sont déjà choisis?

CHAPITRE V

SYNTHESE ET CONCLUSION

Les stratégies que nous avons décrites dans le chapitre précédent sont toutes basées sur le postulat que la formation fondamentale à faire acquérir à l'élève du primaire est de lui apprendre à apprendre. C'est-à-dire apprendre à l'écolier à résoudre par lui-même les problèmes rencontrés en mettant à sa disposition tous les outils nécessaires. L'enseignant veillera à créer un environnement de classe susceptible de répondre aux besoins et aux préoccupations de ses élèves. Il devra mettre à leur disposition des dictionnaires variés, des grammaires différentes, des cahiers de verbes, des listes de mots savants, des fichiers de vocabulaire classés par thème, des affiches dans la classe pour attirer l'attention des élèves sur les difficultés que ceux-ci rencontrent et, bientôt sans doute, des didactiels. Plus l'élève se sentira engagé dans l'élaboration de ces moyens ou dans les décisions ayant trait à la façon de les utiliser, plus il atteindra facilement les objectifs proposés. Le rôle de l'enseignant est d'habiliter celui-ci à faire un usage adéquat de ces moyens pour corriger lui-même ses erreurs. Apprendre à un élève à apprendre, c'est lui montrer à faire une démarche de recherche, à dégager des informations dans un texte, à rédiger un travail, à préparer une entrevue, etc. Car ces stratégies sont fondamentales pour l'activité intellectuelle; et l'élève aura à y recourir tout au long de sa vie, chaque fois

qu'il aura à recueillir des informations et qu'il devra trouver réponse aux questions qu'il se pose.

Nous considérons que cette dimension de l'apprentissage constitue l'aspect le plus important pour aider l'élève à maîtriser les savoirs et les savoir-faire. L'expérimentation personnelle par l'élève est au coeur de cette démarche et c'est pourquoi l'approche inductive y est privilégiée. En effet, la découverte des règles par induction permet justement cette expérimentation, car l'élève en arrive à l'intuition de la règle, du principe, au terme d'une manipulation personnelle des mots et des phrases. La règle n'est plus une entité purement abstraite acquise passivement mais le résultat concret d'une opération langagière accomplie par l'enfant.

L'enseignant doit donner aux élèves maintes occasions de se servir des apprentissages qu'ils font. Mais il ne suffit pas de découvrir, fût-ce par soi-même, pour que la maîtrise de ce qui a été appris soit assurée. L'élève devra encore pouvoir appliquer son nouveau savoir à une diversité de situations. Par exemple, on ne peut pas dire qu'on connaît vraiment un mot si on ne sait pas en faire un usage approprié dans diverses phrases ou divers textes.

La démarche que nous avons exposée aide l'élève à atteindre une véritable compétence langagière. L'écolier à qui l'on a enseigné cette dimension de l'apprentissage, ne reste plus bloqué devant une difficulté. Il a pris l'habitude, tout au long de la démarche, d'identifier clairement ses objectifs d'apprentissage, de trouver par lui-même des solutions appropriées; enfin, il a appris à vérifier la validité de sa solution en examinant si celle-ci s'appliquait à d'autres cas.

Ce type de démarche amène l'enseignant à être attentif à la façon d'apprendre de chacun de ses élèves. Il sera donc plus en mesure de leur proposer des moyens appropriés à leurs véritables besoins. Progressivement, l'enfant prend conscience du questionnement qu'on doit faire pour apprendre, et, en verbalisant ce qu'il fait, il comprend mieux aussi la nature des apprentissages qu'il accomplit. Citons cette pensée de Sri Aurobindo, pensée plus souvent citée, en éducation, que mise en pratique: "Il est plus important d'apprendre à un homme à pêcher que de lui donner un poisson." De même, apprendre à un élève à apprendre, c'est lui donner les instruments conceptuels nécessaires pour qu'il puisse répondre lui-même aux questions qu'il rencontrera tout au long de son existence.

5.1 Quelle démarche permet à l'élève d'apprendre à apprendre?

Nos observations dans les classes nous permettent d'affirmer que la qualité de la mise en situation, dans le sens d'amener réellement l'élève à s'interroger sur les réalités qui l'entourent, a des répercussions décisives sur les apprentissages langagiers. C'est-à-dire que la mise en situation doit susciter une motivation suffisante chez l'élève pour l'amener à s'impliquer ardemment dans son travail. L'élève devient alors très actif à développer le thème qu'il a choisi. Il n'est pas rare de voir des élèves poursuivre leur travail durant leur congé. Lorsqu'un véritable désir d'apprendre existe chez les élèves, il est plus facile de leur inculquer les habiletés et les connaissances langagières nécessaires pour atteindre la maîtrise de leur langue maternelle. La démarche que nous

venons de décrire au chapitre précédent développe chez l'écolier le goût de lire, d'écrire et de s'exprimer verbalement sur tous les sujets signifiants pour lui. Nous observons que ces élèves manifestent une grande curiosité intellectuelle et que, pendant leur recherche, ils dépassent largement la question qu'ils ont formulée au départ; ils trouvent plusieurs informations supplémentaires qui leur permettent de déborder du cadre initial.

Il s'établit aussi dans les classes une communication entre les élèves qui amène chacun à participer indirectement à la recherche de l'autre. Par exemple, dans la recherche sur les personnages célèbres, nous avons pu constater que la majorité des élèves connaissaient tous les personnages étudiés par leurs camarades de classe. Ayant eu l'occasion d'échanger entre eux sur leur travail, ils ont une meilleure compréhension de ce qu'ils lisent. Cette démarche permet une appropriation de la connaissance par l'enfant.

Elle favorise également l'élève plus faible, car le rythme de chacun est respecté pendant le développement du projet. L'élève fort peut développer davantage sa recherche et y inclure des éléments supplémentaires, contrairement à ce qui se produit dans une classe traditionnelle, où la performance des élèves hors-normes n'est ni prévue ni intégrée. Autre point digne de mention dans l'application de cette démarche: l'enrichissement du vocabulaire et l'acquisition d'une quantité de mots nouveaux qui dépasse largement ce qui est prévu au programme. Comme tous ces mots apparaissent dans un contexte significatif, l'élève les acquiert plus rapidement. Les performances syntaxiques aussi sont supérieures

car les élèves lisent beaucoup plus que dans une classe traditionnelle et s'ils ont fréquemment l'occasion de réutiliser tout ce qu'ils apprennent.

Nous remarquons qu'assez rapidement, c'est-à-dire dans une période d'un à trois mois, les élèves acquièrent une grande autonomie de fonctionnement. Ils consultent seuls leur dictionnaire, le fichier de mots, le cahier de vocabulaire, ils ont de moins en moins besoin de leur enseignant. Ils ont plus d'initiative et ils osent entreprendre par eux-mêmes d'autres recherches.

La dernière étape, celle de la présentation des travaux, est l'occasion pour l'élève de synthétiser tout ce qu'il a appris. De plus, en répondant aux questions de ses camarades, il a la satisfaction de pouvoir démontrer ce qu'il sait et peut-être aussi, grâce à ces questions, d'avoir un aperçu plus critique sur ce qu'il a fait.

Nous avons constaté qu'une démarche de ce type est plus difficile à appliquer chez les élèves de parents plus directifs. Ces élèves ont constamment besoin de leur enseignant pour travailler, ils sont souvent incapables de choisir et de prendre des décisions. Ils comptent réellement sur l'enseignant pour régler leur problème.

Un autre point qui nous paraît intéressant à mentionner est celui de la discipline. Parce que l'enfant est très motivé, l'élève n'a pas la tentation d'aller déranger les autres. Souvent les mises en commun auto-évaluatives, à la fin de chaque journée, suffisent à régler les problèmes de comportement. Autre facteur qui contribue à créer un bon climat de classe, c'est la liberté de choix dans

les stratégies. Comme l'enseignant n'impose rien à l'élève, celui-ci exécute un travail qu'il aime, et comme il l'entend. Les quelques cas d'indiscipline que nous avons observés se sont présentés parce que les consignes n'étaient pas claires, ou que les élèves n'avaient pas tous les outils pour accomplir la tâche ou qu'ils n'étaient pas familiers avec la situation qu'on leur imposait.

Le rendement pédagogique de la démarche est d'autant plus grand que la bibliothèque est bien garnie et qu'il s'y trouve un animateur permanent. Il faudrait aussi, dans la mesure du possible, se débarrasser des horaires fixes et permettre aux élèves d'avoir accès à la bibliothèque tout au long de la journée.

Mentionnons enfin que les enseignants ont été très satisfaits des résultats, malgré les difficultés rencontrées à cause de leur inexpérience avec un tel type de fonctionnement.

5.2 Conclusion générale

L'approche que nous venons d'illustrer permet aux maîtres d'intégrer davantage le français, les sciences humaines et les arts plastiques. Il est possible d'intégrer des thèmes de sciences humaines, comme le Québec ou le voisinage autour de l'école, et d'y ajouter des éléments en didactique du français.

Nous constatons également que la communication orale et écrite, ainsi que la lecture, trouvent place dans toute activité. On aura compris que loin de privilégier un manuel unique, ce type de démarche fait appel à une grande diversité de sources documentaires. Le cahier d'exercice fait place alors à un ensemble de

travaux variés, travaux à la fois plus exigeants et plus motivants. Le recours à une variété de manuels permet des occasions d'enrichissement plus nombreuses puisque les exercices sont présentés d'une façon différente d'un auteur à l'autre. Il faut inclure dans les sources documentaires les ressources autres que scolaires et purement livresques: les monuments, les lieux, les visites, les médias, etc.

Même si, de prime abord, il peut sembler difficile à l'enseignant de devenir rapidement à l'aise dans un tel fonctionnement, il est très significatif que tous ceux qui s'y sont essayés ne veuillent absolument plus revenir en arrière, car ils éprouvent une grande satisfaction à voir leurs élèves si bien travailler.

Dans une étude plus approfondie, il conviendrait d'observer de plus près la façon dont le rythme de chacun est respecté. Un autre point que nous avons observé, mais sans l'étudier de près, est celui du développement de l'autonomie chez l'enfant ainsi que du développement de l'auto-critique et de l'auto-discipline au sein de la classe. Enfin, une étude fouillée sur la réaction des parents au type de pédagogie qui a été décrite dans ce travail apporterait au pédagogue des renseignements fort précieux quant au genre d'influence que le milieu social exerce sur l'innovation pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

ANGERS, P.
1978 Ecole et innovation, Editions NHP, Laval, 268 p.

ANGERS, P., BOUCHARD, C.
1981 L'activité éducative, Centre de développement en environnement scolaire, 110 p.

ANGERS, P., BOUCHARD, C.
1982 L'appropriation de soi, Centre de développement en environnement scolaire, 63 p.

AUDET, J.
1982 "Le journal comme outil d'apprentissage", Vie pédagogique, mars, no 17, p. 25.

BANDET, J.
1970 Vers l'apprentissage du langage écrit, collection Bourrelier, librairie Armand Colin, Paris, 167 p.

BARIBEAU, C.
1982 "Le nouveau programme de français du primaire et l'aménagement de la salle de classe", Québec français, octobre, no 47, p. 56.

BARRE, M.
1983 L'aventure documentaire, Casterman, 1983, 243 p.

BEAUDOT, A.
1973 Vers une pédagogie de la créativité, édition ESF, Paris, 119 p.p.

BEAULIEU, P. E., CHARBONNEAU, P.
1978 Le goût de lire par l'audio-visuel, ministère de l'Education, 19 p.

BEAULIEU, P. E., CHARBONNEAU, P.
1978 Ma paroisse, ministère de l'Education, 19 p.

BEAULIEU, P. E., CAYOUETTE, M., CHARBONNEAU, P.
1978 L'apprenti journal de classe, ministère de l'Education, 19 p.

BEGIN, H., PAQUETTE, H.
1979 "Apprentissage significatif et intégré dans une perspective d'éducation continue", Québec Français, no 36, déc.

BELAIR-PLESSIS, G.
1981 Le français à l'école primaire, Programme de perfectionnement des maîtres de français, Montréal, 131 p.

BELAND, J. P.
1983 Notes du cours "Questionnement et compréhension de texte". Université Laval.

BELANGER, M.
1981 "Nos élèves de 11 ans face à la lecture", Liaisons, novembre, vol. 6, no 1, p. 35.

BELLENGER, L.
1978 Les méthodes en lecture, Presses Universitaires de France, Paris, 124 p.

BERTRAND, Y., VALOIS, P,
1980 Les options en éducation, ministère de l'Education du Québec, Québec, 471 p.

BONBOIR, Anna
1974 Une pédagogie pour demain, Presses Universitaires de France, Paris, 217 p.

BRAZEAU-DESROCHERS, A.
1979 La tortue, un thème pour l'intégration des activités éducatives en 1e année du primaire, Vie pédagogique, no 5, décembre, p. 38.

BRIEN, R.
1981 Design pédagogique, Editions Saint-Yves Inc., Sainte-Foy, 132 p.

BROSSARD, L.
1981 Stimuler les élèves par un environnement enrichi, Vie pédagogique, novembre, no 15, p. 9.

CAILLOUX, Grand-père.
1976 Je te laisse une caresse, Les éditions La courte échelle, Montréal.

CHARMEUX, E.
1975 La lecture à l'école, CEDIC, 174 p.

CHARMEUX, E.
1982 "Mais oui, la méthode en lecture a de l'importance", Pratiques, octobre, no 35, p. 71.

CHAROLLES-SPRENGER, L.
1982 "Quand lire c'est comprendre: approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture", Pratiques, octobre, no 35, p. 7.

COLLABORATION
1974 Langage: langue parlée - langue écrite et créativité, Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 347 p.

COLLABORATION
1980 Actes du colloque Programme de perfectionnement des maîtres de français. Vers une didactique du français, avril, 71 p.

COLLABORATION
1980 Ce matin, à l'école on parle des mineurs, Cahier de pédagogie progressiste, no 1, Centrale d'enseignement du Québec, juin, 70 p.

COLLABORATION
1980 Comptines populaires du Québec, Centrale d'enseignement du Québec, novembre, 63 p.

COLLABORATION
1980 Viens-tu jouer au docteur, Cahier de pédagogie progressiste, no 3, Centrale d'enseignement du Québec, avril, 120 p.

COLLABORATION
1981 , L'alimentation, Cahier de pédagogie progressiste, no 4, Centrale d'enseignement du Québec, mars, 176 p.

CORRELL, W.
1978 Psychologie de l'apprentissage, Editions Paulines, Montréal, 173 p.

DE LANDSHEERE, G.
1976 Introduction à la recherche en éducation, Armand Colin-Bourrelier, Paris, 402 p., 4e édition.

DE LANDSHEERE, G.
1979 "L'évaluation, partie intégrante de l'apprentissage", Vie pédagogique, décembre, no 5, p. 22.

DELDIME, R.
1976 Le théâtre pour enfants, collection Univers des sciences humaines, Somabec, Ste-Hyacinthe, 199 p.

DESJARLAIS, L.
"L'école, agent de la réalisation de la personnalité: réalité ou fiction: ?". Communication présentée au 7ième Congrès mondial de l'Association internationale des sciences de l'écudation, Gand, Belgique.

DOUTRELOUX, J. M.
1981 "Le problème de la norme ou la querelle des différences", Liaisons, mars, vol. 5, no 3, p. 14.

DULUDE, F.
1981 "Portrait de l'apprenti-lecteur", Vie pédagogique, novembre, no 15, p. 17.

DULUDE, F.
1981 "Enseigner à lire en première et deuxième année", Vie pédagogique, novembre, no 15, p. 21.

DULUDE, F.
1981 "Comment évaluer l'habileté à lire", Vie pédagogique, novembre, no 15, p. 23.

DULUDE, F.
1981 "Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire", Vie pédagogique, novembre, no 15, p. 25.

DUPRAS, C.
1977 "Corriger ou ne pas corriger", Québec français, mars, no 25, p. 20.

EDSON, L.
1975 L'apprentissage chez l'homme, Editions Time Life, 176 p.

ERNY, P.
1972 L'enfant et son milieu en Afrique noire, Petite bibliothèque Payot, Paris, 308 p.

FERGUSON, S.
1981 Les enfants du Verseau, Calmann-Levy, Paris, 338 p.

FOLEY, I., BARIBEAU, C.
1981 Le bulletin scolaire, une expérience de communication, Rapport de recherche, Programme de perfectionnement des maîtres de français, Trois-Rivières, 55 p.

FORTIER, G.
1981 "Vos textes sont-ils trop difficiles?" Liaisons, mars, vol. 5, no 3, p. 33

FORTIER, G.
1982 "L'auto-évaluation", Québec français, mai, no 46, p. 78.

FOUCAMBERT, J.
1982 Lire c'est vraiment simple!, O.C.D.L., Paris, 141 p.

FRANCOEUR-BELLAVANCE, S.
1981 "Une approche signifiante du livre au premier cycle du primaire", Québec français, février, no 41, p. 60.

FRENETTE, L.
1981 L'Université du Québec à Montréal à l'heure du nouveau programme, Liaisons, vol. 5, no 2, janvier, p. 4-6.

GAGNE, BRIEN, PAQUIN
1976 Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Editions HRW, Montréal, 148 p.

GAGNON, S.
1981 "Saisir toutes les occasions de lire", Vie pédagogique, octobre, no 14, p. 27-29.

GARTNER, A.
Des enfants enseignent aux enfants, Epi, Paris, 180 p.

GUEUNIER, N.
1974 Lecture des textes et enseignement du français, Hachette, 158 p.

GUILBERT, R.
1980 Bon pour enseigner, Pierre Mardaga, Bruxelles, 178 p.

GORDON, T.
1979 Enseignants efficaces, Editions du jour, Montréal, 502 p.

GOSSELIN, M., SIMARD, C.
1981 "Les occasions d'utiliser le dictionnaire en classe", Liaisons, mars, vol. 5, no 3, p. 3.

HALTE, J. F.
1982 "Travailler en projet", Pratiques, décembre, no 36, p. 38.

HARVEY, B.
1983 "Les fondements théoriques de la rédaction et du texte libre", Liaisons, mars, vol. 7, no 3, p. 32.

HILL, J., et COLLABORATEUR
1974 Profil d'apprentissage et enseignement personnalisé, ministère de l'Education du Québec, août, 139 p.

HOHL, J.
1982 Les enfants n'aiment pas la pédagogie, Editions coopératives Albert Saint-Martin, Montréal, 174 p.

HOPPER, C.
1977 "L'enseignement du français oral", Québec français, mars, no 25, p. 29.

HOPPER, C.
1981 "Evaluation des habiletés langagières, deux approches complémentaires", Liaisons, novembre, vol. 6, no 1, p. 25.

HOPPER, C.
1982 "S'organiser pour que les élèves s'enseignent à lire", Québec français, octobre, no 47, p. 62.

HOULD, R.
1981 "Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture", Vie pédagogique, février, no 11, p. 22.

KRECH, D., CRUTCHAIELD, R., LIVSON, N., KRECH, H.
1979 Psychologie, Editions du renouveau pédagogique, Montréal, 603 p.

KRUMBOLTZ, J.
1975 Comment intervenir auprès des enfants, Les Editions Saint-Yves Inc., Sainte Foy, 254 p.

LAFONTAINE, R., LESSOIL, B.
1982 L'univers des auditifs et des visuels, Editions du nouveau Monde, Québec, 144 p.

LAJEUNESSE, M. P.
1981 "L'enfant et le texte ludique", Québec français, octobre, no 43, p. 46.

LANGEVIN, Claude
1981 "Les embûches de l'épellation", Québec français, mars, no 41, p. 85.

LEGRAND, L.
1970 L'enseignement du français à l'école primaire, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 148 p.

LEMAY, M.
1982 "Vers une rencontre du goût de lire", Liaisons, janvier, vol. 6, no 2, p. 34-35.

LORANGER, L.
1982 "Le développement de la compétence langagière dans une démarche de projet", Liaisons, novembre, vol. 7, no 1, p. 7-12.

MANESSE, G. et PILLON, J.
1975 Enseigne-t-on le français?, CEDIC, Paris, 156 p.

McCAFFREY, A.
1977 "Parler en classe; une manière d'aborder la communication orale dans les classes élémentaires de façon non-didactique", Québec français, mars, no 25, p. 33.

MILGRAM, S.
1974 Soumission à l'autorité, Calmann-Levy, 268 p.

MILOT, J. G.
1977 "La langue orale et l'enseignement du français", Québec français, mars, no 25, p. 17.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1979 Programme d'étude primaire, Français, mai, 334 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1981 Programme d'études primaires, Sciences humaines, octobre.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1982 Guide pédagogique primaire, Français, première, deuxième, troisième année, mai, 144 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1982 Guide pédagogique primaire, Français, quatrième, cinquième, sixième année, octobre, 171 p.

MORGAN, C. T.
1976 Introduction à la psychologie, McGraw-Hill, Montréal, 452 p.

NOBERT, L.
1982 "Des pistes pour observer l'oral du primaire", Québec français, mai, no 46, p. 65.

PAGE, M.
1981 "Le point sur l'apprentissage et l'évaluation de la lecture dans l'optique du nouveau programme", Vie pédagogique, octobre, no 14, p. 17-18.

PAGE, M., MARTIN, L.
1982 "Critères pour évaluer l'habileté à écrire au primaire", Québec français, mai, no 46, p. 68.

PAQUETTE, C.
1976 Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Editions NHP, Victoriaville, 22 p.

PAQUETTE, C., PATTON, H.
1980 Evaluation et pédagogie ouverte, Editions NHP, Victoriaville, 201 p.

PARE, A.
1977 Créativité et pédagogie ouverte, vol. II, Editions NHP, Laval, 343 p.

PARE, A.
1977 Créativité et pédagogie ouverte, vol. III, Editions NHP, Laval, 319 p.

PARE, A.
1983 "Pédagogie et créativité", Communication présentée au Congrès de l'Association québécoise des maîtres de français, Québec, novembre.

PATTE, G.
1978 Laissez-les lire, Editions ouvrières, vol. I, Paris, 293 p.

PELCHAT, R.
1981 "Que nous apprennent les fautes d'orthographes", Liaisons, mars, vol. 5, no 3, p. 29.

PELLETIER, D.
1981 L'Arc-en-soi, Robert Laffont/Stanké, Montréal, 177 p.

PESOT, J.
1979 Silence on parle, collection langue et société, Guérin, Montréal, 156 p.

PIAGET, J.
1966 La psychologie de l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 126 p.

PIAGET, J.
1967 La psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 192 p.

PIAGET, J.
1968 La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestle, Paris, 370 p.

PICARD, J. L.
1978 Autour de moi, Guide pédagogique, Centre éducatif et culturel, Montréal, 96 p.

PICARD, J. L.
1978 Moi et les miens, Guide pédagogique, Centre éducatif et culturel, 96 p.

PICARD, J. L.
1979 En passant par chez-nous, Guide pédagogique, Centre éducatif et culturel, Montréal, 128 p.

POEYDOMENGE, M. L.
1984 L'éducation selon Rogers, Dunod, Paris.

PRIMEAU, G.
1980 "L'orthographe au primaire", Québec français, décembre, no 40, p. 22.

PRIMEAU, G.
1981 "Pourquoi les écoliers peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte?" Vie pédagogique, octobre, no 14, p. 19-23.

PRIMEAU, G.
1982 "Critères généraux pour évaluer l'habileté à lire", Québec français, mai, no 46, p. 60.

PROVENCHER, G.
1982 "Les styles d'enseignement: ce qu'en disent les recherches", Vie pédagogique, mars, no 17, p. 4.

REBOUL, O.
1980 Qu'est-ce qu'apprendre? Presses Universitaires de France. Paris, 206 p.

REBOUL, O.
1980 Langage et idéologie, Presses Universitaires de France, Paris, 228 p.

ROBERGE, H., BERGERON, L.
1980 Le roman apprivoisé, Editions Ville-Marie, 70 p.

ROBERGE, P.
1981 "Les élèves lisent.... et puis après?" Québec français, février, no 41, p. 72.

RONDAL, J. A.
1978 Langage et éducation, Pierre Mardaga, Bruxelles, 275 p.

SARRASIN, R.
1981 "L'objectivation et le développement des habiletés langagières", Liaisons, mars, vol. 6, no 3, p. 13-23.

SARRASIN, R.
1984 "L'oral en situation", dans les Actes du Congrès "Langue et société au Québec", Association québécoise des professeurs de français, tome IV, p. 99-109.

SARRASIN, R., VALOIS, R, DALLAIRE, H.
1981 Situations de communication orale dans une classe multi-niveaux, Rapport de Recherche, Programme de perfectionnement des maîtres de français, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, juin, 71 p., inédit.

SMITH, F.
1975 La compréhension et l'apprentissage, Editions HRW, 277 p.

SNYDERS, G.
1974 Où vont les pédagogies non-directives?, Presses universitaires de France, 335 p.

STERN, A.
1973 L'expression, Delachaux et Niestlé, Paris, 185 p.

TARDIF, G.
1979 Le principe de Lafontaine, Libre expression, 204 p.

TARRAB, E.
1981 "Pédagogie de l'oral: pédagogie de correction ou de développement", Liaisons, mars, vol 5, no 3, p. 18.

TOURNIER, M.
1978 Typologie des formules pédagogiques, ministère de l'Education du Québec, mai, 267 p.

TRAN, E., TRUDEL, M. J.
1981 "Ecrire, pourquoi... pourquoi...", Liaisons, novembre 1981, vol. 6, no 1, p. 37.

TREMBLAY, M. A.
1968 Initiation à la recherche dans les sciences humaines, McGraw-Hill, Montréal, 425 p.

VALIQUETTE, J.
1979 Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, ministère de l'Education du Québec, juillet, 236 p.

VALIQUETTE, J.
1981 "Faire écrire les enfants au primaire: mission impossible?" Liaisons, octobre, no 43, p. 54.

VALIQUETTE, J.
1981 "La correction: une bête noire à apprivoiser", Québec français, octobre, no 43, p. 60.

VANOY, F.
1973 Expression communication, Collection Armand Colin, 241 p.

VEZINA, A.
1981 "Une place à la lecture au deuxième cycle du primaire", Québec français, février, no 41, p. 64.

VEZINA, A.
1981 "Continuer d'apprendre à lire quand on sait déjà lire", Vie pédagogique, octobre, no 14, p. 24-26.

WANN, K. P., DORN, W. S., LIDDLE, E. A.
1973 Le développement intellectuel chez l'enfant, Editions du renouveau pédagogique, Montréal, 175 p.